HÖGSKOLAN DALARNA

Examensarbete

Étude des méthodes d'enseignement utilisées dans la classe de Français Langue Étrangère en Suède

Study of the educational methods used in the French as a Foreign Language class in Sweden

Författare: Jenny Daleke
Handledare: Charlotte Lindgren
Examinator: Monika Stridfeldt
Ämne: Franska
Kurs: FR2008
Poäng: 15 hp
Betygsdatum: 2014-01-15

Högskolan Dalarna
791 88 Falun
Sweden
Tel 023-77 80 00

Résumé du mémoire

Ce mémoire traite des méthodologies générales et systématisées de la didactique des langues étrangères développées à différentes périodes, ainsi que des méthodes d'enseignement (techniques, outils, matériels, exercices, activités et tâches etc.) et des théories autour de celles-ci. En utilisant une enquête, remplie par des professeurs travaillant dans certaines écoles suédoises, cette étude lie les méthodologies, les méthodes d'enseignement et les théories avec les pratiques de classe. L'étude montre quelles méthodes d'enseignement sont utilisées et la fréquence de leur utilisation, ainsi que les liens avec les méthodologies. Elle montre aussi que l'enseignement des professeurs de l'étude est principalement représentatif d'une seule méthodologie (la méthodologie cognitiviste – l'approche communicative).

Abstract

This dissertation discusses the general and systemized methods of foreign language didactics that have been developed at different periods. The dissertation also looks at teaching methods (strategies, tools, materials, exercises, activities, assignments, etc.) and the theory behind these. For the purpose of this study, teachers at a number of schools in Sweden completed a questionnaire about methodology, teaching strategies, and theory in relation to classroom practice. The study demonstrates the teaching methods that are used and the frequency of their use, as well as the way in which they relate to methodology. The study also shows that most teachers who completed the questionnaire principally employ one methodology: the cognitive methodology – the communicative approach.

Keywords/Mots-clés/Nyckelord

méthodologie, didactique, langues étrangères, français langue étrangère, FLE, pédagogique, méthodes d'enseignement, moderna språk, språkdidaktik, didaktik, franska, undervisningsmetoder, pedagogik

Abréviations

FLE= Français Langue Étrangère

MT= la méthodologie traditionnelle : grammaire-traduction

MD= la méthodologie directe

MSB= les méthodologies structuro-béhavioristes

MSGAV= la méthodologie structuro-global audiovisuelle

MC= la méthodologie cognitiviste – approche communicationnelle

CONTENU

1 INTRODUCTION..... 4
2 ARRIÈRE-PLAN THÉORIQUE…….. 4
2.1 Vue historique sur les méthodologies de la didactique des langues étrangères…….. 5
2.1.1 La méthodologie traditionnelle : grammaire-traduction (MT)……... 5
2.1.2 La méthodologie directe (MD)……..……...….... 5
2.1.3 Les méthodologies structuro-behavioriste (MSB)……...6
2.1.3.1 *La méthodologie audio-orale*……..…….... 6
2.1.3.2 *La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (MSGAV)*...…… 7
2.1.4 La méthodologie cognitiviste - l'approche communicative (MC)……..…..…….. 7
2.1.4.1 *L'approche actionnelle*...……...……..……8
2.2 Méthodes d'enseignement : techniques et pratiques en classe de FLE…….....……... 8
2.2.1 Compréhension écrite et orale……...……... 9
2.2.2 Expression écrite et orale…….……..……..…12
2.2.3 Grammaire et traduction……... 16
2.2.4 Vocabulaire..……..……...18
2.2.5 Matériels dans l'enseignement…….……...…… 19
3 PROBLÉMATIQUE……..…….…22
4 MÉTHODE……..…….…22
4.1 Choix de la méthode……..……...…….22
4.1.1 L'enquête…….…. 23
4.2 Panel et réalisation……... 24
4.3 Principes éthiques de l'étude……..……...…… 24
4.4 Analyse des réponses aux enquêtes…..……...……...…… 25
5 RÉSULTAT……..…….…... 25
5.1 Les méthodes d'enseignement utilisées dans certaines classes du FLE en Suède….... 26
5.2 Les langues utilisées dans certaines classes du FLE en Suède…….. 27
5.3 Grammaire……...……...28
5.4 Traduction……..28
5.5 Vocabulaire…… 29
5.6 Matériels dans l'enseignement…… 30
5.7 Présentation des valeurs des professeurs autour de l'importance de différents « concepts » comparés dans la quatrième partie de l'enquête…….....31
6 DISCUSSION……...…… 32
6.1 Réflexion sur le résultat de l'étude et connexion avec les méthodologies de la didactique des langues étrangères…….…….…… 32
6.2 Discussion de la méthode…….. 37
6.3 Avenir – réflexions et propositions de recherches ultérieures…….. 38
BIBLIOGRAPHIE…….…….…40
PIÈCE JOINTE 1: L'enquête…….. 42
PIÈCE JOINTE 2: Tableaux des réponses de l'enquête……..…… 47

1 INTRODUCTION

Étant un futur professeur de Français Langue Étrangère (FLE), tout ce qui est lié à l'enseignement dans la classe m'intéresse beaucoup. Comme mes études de français à l'Université ont comporté des cours qui n'étaient pas exclusivement inclus dans le Programme de formation des Professeurs, le contenu de ces cours a plutôt été des « connaissances sur la matière à enseigner ». Il m'a manqué alors des moyens pédagogiques spécifiques pour la didactique des langues étrangères. C'est la raison pour laquelle je voulais en savoir plus sur les méthodes de l'enseignement et faire une recherche à ce sujet.

Le but de mon étude est de dénombrer et d'analyser un grand nombre de méthodes de l'enseignement qui sont accessibles, et celles qui sont en fait utilisées dans la classe de FLE dans quelques écoles en Suède, ainsi que de montrer quelles méthodes sont les plus utilisées. L'étude cherche aussi à examiner l'utilisation des méthodologies didactiques générales des langues étrangères les plus conventionnelles.

L'étude peut intéresser tous ceux qui sont intéressés par l'enseignement du FLE. Les professeurs et les futurs professeurs ont à leur disposition une grande variété de méthodes à utiliser dans la classe, et l'étude leur donne à réfléchir sur les théories, les méthodologies et le choix conscient de méthode.

Les théories et recherches que j'ai consultées, ont plutôt traité des méthodologies qui existent et de leur développement historique et surtout des théories autour de celles-ci (je traite aussi de ce sujet brièvement dans la partie théorique), et il est possible de lire qu'il y a une énorme offre de méthodes d'enseignement dans de nombreux manuels. Or, je n'ai pas trouvé beaucoup d'études qui font des recherches sur les méthodes qui sont en fait utilisées en réalité dans la classe en Suède. Les méthodologies et les pratiques en classe utilisées en Suède, sont-elles en corrélation avec les recherches récentes de la didactique des langues étrangères, ou est-ce que ce sont les méthodes traditionnelles qui ont encore la place principale ? Y a-t-il une large variété de méthodes utilisées, ou quelques-unes d'entre elles sont-elles plus fréquentes ? Voici des questions importantes auxquelles je répondrai dans ce mémoire.

2 ARRIÈRE-PLAN THÉORIQUE

L'arrière-plan théorique consiste en deux parties : « Vue historique sur les méthodologies de la didactique des langues étrangères » et « Méthodes d'enseignement : techniques et pratiques en classe de FLE ». Dans la première partie, les méthodologies qui ont été développées dans différentes périodes de l'histoire jusqu'aujourd'hui sont expliquées. Les termes *méthode* et *méthodologie* sont employés avec des sens différents par des spécialistes (Cuq et Gruca 2005 : 253). Une « méthodologie » veut ici dire *certaines méthodes générales de la didactique des langues étrangères*

qui sont spécifiées et systématisées, et qui sont basées sur certaines théories de l'acquisition et de l'apprentissage des connaissances, et les « méthodes d'enseignement » (traitées dans la deuxième partie), sont plutôt des techniques, des outils, des matériels, des exercices, des activités et des tâches pratiquées en classe et elles peuvent faire partie d'une méthodologie.

2.1 Vue historique sur les méthodologies de la didactique des langues étrangères

Il y a eu plusieurs méthodologies développées historiquement, mais dans ce mémoire seulement celles qui sont les plus larges et conventionnelles sont expliquées. Celles-ci sont « la méthodologie traditionnelle : grammaire-traduction » ; « la méthodologie directe » ; « les méthodologies structuro-béhavioristes » ; et « la méthodologie cognitiviste - approche communicative » avec l'extension de celle-ci ; « l'approche actionnelle ».

2.1.1 La méthodologie traditionnelle : grammaire-traduction (MT)

L'enseignement grammatical et la traduction ont existé depuis le commencement de l'enseignement de la langue historiquement, mais ce n'est qu'au XVIIIe siècle que la méthodologie systématique de grammaire- et traduction est développée. Avec la loi de 1856, cette MT est réellement introduite dans l'éducation suédoise. Elle consiste en l'enseignement en langue maternelle ; en cours où le professeur fait de longues explications sur les règles grammaticales qui sont d'abord apprises et ensuite appliquées en traduisant de la langue maternelle à la langue cible (déduction) ; en l'apprentissage du vocabulaire étudié hors contexte et mémorisé sous la forme des listes ; en la traduction mot par mot des phrases isolées ; et en l'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit où la littérature est le matériel principal (Cuq et Gruca 2005 : 255 ; Defays et Deltour 2003 : 225 ; Tornberg 2000 : 27-28).

2.1.2 La méthodologie directe (MD)

La MD est développée au XIXe siècle en France, en Angleterre, en Allemagne, au Danemark et aux États-Unis comme une tentative de réforme dans l'enseignement des langues étrangères. La conscience contrastive (l'utilisation de la langue maternelle et la traduction) dans la MT était vue comme interférente pour l'apprentissage de la langue cible, tandis que la langue parlée était considérée comme plus importante et c'est la raison pour laquelle la phonétique et l'écriture phonétique ont été développées. La MD consiste en un enseignement exclusivement en langue cible (en utilisant des paraphrases, des synonymes et de l'expression corporelle etc.) où la parole quotidienne est centrale ; en une grammaire où le point de départ est le texte lu/ou le plus souvent le discours énoncé où les élèves vont découvrir les principes, les structures, et les règles grammaticales

(induction) ; et elle a une approche globale du sens. L'ordre de l'enseignement est souvent d'abord le vocabulaire courant (on commence par des mots concrets, et on poursuit par des mots abstraits), puis la prononciation et l'intonation auxquelles on donne une grande importance, et finalement l'écrit qui intervient longtemps après. L'écrit est en fait envisagé essentiellement comme un auxiliaire de l'oral (avec les dictées ou la lecture où les questions et les réponses sont centrales). La MD a connu son pic de popularité dans la première moitié du XXe siècle (Cuq et Gruca 2005 : 256-258 ; Defays et Deltour 2003 : 226 ; Tornberg 2000 : 29-30).

2.1.3 Les méthodologies structuro-behavioristes (MSB)

Les MSB étaient développées dans les années 40 et 50, avec la linguistique appliquée comme le moteur principal du changement de méthodologie. Mais la langue orale est toujours une priorité. Leur base est « le mariage » entre la linguistique structurale et la psychologie behavioriste. Il y a plusieurs méthodologies avec cette base, mais seules les deux plus larges et connues sont expliquées ici : « la méthodologie audio-orale » qui est la plus « classique » et représentative pour cette catégorie, et « la méthodologie structuro-globale audiovisuelle », qui appartient à la deuxième génération de ces approches et qui a plusieurs traits d'autres méthodologies (Cuq et Gruca 2005 : 259, 261 ; Defays et Deltour 2003 : 227-229).

2.1.3.1 *La méthodologie audio-orale*

La méthodologie audio-orale est issue des États-Unis pour la raison qu'il fallait enseigner le plus rapidement possible les langues étrangères aux soldats, aux diplomates et aux cadres lors de la Seconde Guerre Mondiale. Comme on l'a déjà dit, le structuralisme et le behaviorisme en sont la base, pour qui l'acquisition et l'apprentissage d'une langue étaient vues comme une création d'habitudes par des enchaînements de stimuli et de réaction, ainsi que par des renforcements positifs et négatifs. La méthodologie audio-orale consiste en un apprentissage conduit par manipulation et sans apport mental de l'apprenant où le résultat est montré par le fait que de nouvelles habitudes sont créées. La cause des fautes de langue est l'interférence de la langue maternelle, ce que l'on doit éviter et c'est la raison pour laquelle la langue cible est la seule utilisée. Des dialogues et des exercices de *drill* (associations méthodiques et répétitions mécaniques) sont fabriqués, en fonction des structures grammaticales à transmettre – interchangeables et hors contexte. Les priorités dans la méthodologie sont l'imitation, la mémorisation et la répétition. Le vocabulaire occupe une place secondaire et il est limité aux mots de base (Cuq et Gruca 2005 : 258-260 ; Defays er Deltour 2003 : 27-28 ; Tornberg 2000 : 34-36).

2.1.3.2 *La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (MSGAV)*

Tandis que la MAO est développée aux États-Unis, la MSGAV est développée en Europe. En ce qui concerne le français, c'était la France qui s'inquiétait de la suprématie de l'anglais dans le monde, et voulait pour cela établir un français fondamental à enseigner pour tout le monde et rapidement, surtout avec les nouvelles techniques audiovisuelles comme moyen principal (Defays et Deltour 2003 : 228). Même s'il y a des traits semblables au structuralisme américain, la MSGAV n'est pas identique à la MAO. Pour cette démarche, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale :

> « C'est la parole en situation qui vise à enseigner cette méthodologie. La notion de *structuro-global* illustre bien cet aspect : si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique etc. ; l'adjectif 'global' rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale» (Cuq et Gruca 2005 : 261).

L'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, et l'enseignement grammatical est inductif. L'enseignement de la MSGAV porte sur les *moments de la leçon (5 phases)* : 1) *présentation* du dialogue enregistré, avec pour l'objectif la compréhension globale ; 2) *explication* qui consiste à reprendre le dialogue séquence par séquence pour avoir l'assurance que l'élève isole correctement chaque unité sonore ; 3) *répétition* avec correction phonétique et mémorisation des structures et du dialogue ; 4) *exploitation/réemploi* des éléments nouvellement appris et mémorisés ; 5) *transposition*, où l'élève réutilise spontanément les éléments acquis dans des jeux de rôle ou des activités de dramatisation (Cuq et Gruca 2005 : 260-263).

2.1.4 La méthodologie cognitiviste - l'approche communicative (MC)

La MC est développée dans les années 1975, et vise à « développer chez les apprenants la compétence à communiquer en tenant compte du sens et du contexte de la situation de communication » (Barthélémy et autres 2011 : 45). Elle est fondée sur la psychologie cognitiviste, et elle privilégie donc les relations avec le milieu (elle ne sépare pas les activités cognitives de l'environnement dans lequel elles se situent). Elle tient compte soit de l'importance de l'affectivité dans la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'objet d'apprentissage, soit des styles d'apprentissage. La MC favorise une compréhension globale, ainsi que la responsabilisation de l'apprenant dans la prise en main de son apprentissage (autonomisation = « seul l'apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place » (Porcher 2004 : 14)), et l'enseignant est le guide pour atteindre ce but, par exemple en enseignant des différentes stratégies. De plus, elle n'est pas focalisée sur la langue comme objet d'apprentissage, ce sont les compétences (surtout communicatives) qui

importent. À propos des activités de mémoire, elle favorise celles qui mettent en rapport la mémoire à court et à long terme. Elle privilégie la plurimodalité des matériaux d'enseignement. La plurimodalité concerne aussi les méthodes d'enseignement, mais les exercices principaux sont quand même ceux favorisant la communication (comme par exemple les exercices en travail de groupe et l'interaction, les activités d'expression théâtrales, les simulations et des jeux du rôle). L'importance est donnée à l'individu, il faut adapter l'enseignement à chaque individu, puisque l'apprentissage est fait par des réactions cognitives et les connaissances apprises sont alors individuelles (Barthélémy et autres, 2011 : 45 ; Cuq et Gruca 2005 : 112, 264-270).

2.1.4.1 *L'approche actionnelle*

Actuellement, c'est l'approche actionnelle qui s'impose dans le champ du FLE. On pourrait la voir comme une extension de la méthodologie communicationnelle, puisqu'elle repose sur la même psychologie et la communication est toujours fortement accentuée. Elle n'a qu'une approche un peu différente, qui est induite par les travaux du Conseil de l'Europe et la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) 2001, et elle affirme que « l'usager et l'apprenant d'une langue sont considérés avant tout comme des acteurs sociaux qui ont à accomplir des tâches – qui ne sont pas seulement langagières – dans des circonstances et un environnement donnés (celui des études, du travail etc.), à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Barthélémy et autres, 2011 : 13). L'action et l'interaction visent à la réalisation d'un résultat et il faut mobiliser les compétences, les capacités et les ressources possibles pour y parvenir. L'enseignement doit donc permettre un développement des compétences de l'utilisateur de la langue, compétences décomposées en savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Dans l'approche actionnelle les documents authentiques sont mis en valeur. (Barthélémy et autres, 2011 :13-14 ; Vera 2010 : 94). Les tâches d'une perspective actionnelle peuvent être par exemple l'apprentissage coopératif, la résolution de problèmes, ou les projets (Lebrun 2007 : 128).

2.2 Méthodes d'enseignement : techniques et pratiques en classe de FLE

Cette partie de l'arrière-plan théorique traite des méthodes d'enseignement, bref des techniques, des exercices, des activités et des tâches pratiquées en classe, avec comme point de départ les recherches et les théories actuelles autour des différents objets du FLE.

Defays & Deltour disent que ces objets sont *la langue*, *la culture* et *la communication*, et ils expliquent la situation actuelle : « Comme c'est le cas dans la vie quotidienne et dans l'apprentissage d'une langue maternelle, l'enseignement des langues étrangères cherche désormais à les associer étroitement : la langue est dans la culture comme la culture est dans la langue, et toutes deux sont plongées dans la communication » (2003 : 21). Les différents objets seraient donc intégrés l'un avec

l'autre le plus possible. Le terme *la langue*, veut dire la forme de la langue, comme par exemple la grammaire, la traduction et le vocabulaire. Ceux-ci ont traditionnellement eu une grande place dans l'enseignement lorsque ces concepts étaient traités séparément, alors la forme de la langue avait une place spécifique. Aujourd'hui, ils sont vus comme des outils d'intervention hiérarchiquement inférieurs aux compétences communicatives. (Cuq et Gruca 2005 : 383). Celles-ci sont les quatre savoir-faire langagiers – la compréhension écrite et orale, et l'expression écrite et orale – et la didactique des langues favorise l'intégration maximale d'entre eux (ibid. : 178).

Dans ce mémoire, les objets sont traités dans des catégories différentes. Ce sont « Compréhension écrite et orale » ; « Expression écrite et orale » ; « Grammaire et traduction » et « Vocabulaire ». Même si les deux dernières sont plutôt des outils d'intervention à l'heure actuelle, ils sont quand même traités séparément ici puisqu'elles ont eu une grande place traditionnellement dans l'enseignement. Plusieurs chercheurs ont fait une telle catégorisation (Tornberg, Defays et Deltour, ainsi que Cuq et Gruca par exemple). Il faut donc prendre en considération cela : « Comme il arrive souvent en sciences humaines, tout classement est discutable car, dans ce domaine, les composantes sont multiples et complexes » (Cuq & Gruca, 2005 : 445).

Comme il est dit ci-dessus dans la citation de Defays et Deltour, la culture est aussi un objet dans l'enseignement de FLE, mais puisqu'elle a toujours eu une place secondaire historiquement et même aujourd'hui elle n'est pas focalisée dans ce mémoire. Une autre raison est que la culture est plutôt un sujet/ou un thème qui peut être impliqué par n'importe quel exercice, et ensuite il ne faut pas oublier que les sujets/les thèmes des cours en classe FLE à l'école suédoise sont exprimés dans les documents officiels scolaires comme « contenu principal ».

Finalement, les « matériels dans l'enseignement » de FLE sont traités dans le dernier paragraphe.

2.2.1 Compréhension écrite et orale

La compréhension a longtemps été considérée comme une simple activité de réception, mais aujourd'hui l'opinion générale des chercheurs de didactique est qu'elle implique plusieurs processus, aussi bien cognitifs qu'interactifs. L'information est traitée, interprétée et comprise par les expériences (Cuq et Gruca 2005 : 157 ; Larsson Ringqvist 2009 : 52 ; Tornberg 2000 : 73-74). Barthélémy et autres la décrivent comme cela :

> « La compréhension est une opération cognitive qui permet d'arriver au sens d'un message écrit ou oral. Dans cette opération, le lecteur donne un sens au texte soit par un processus sémasiologique (bas-haut) qui consiste à discriminer les formes, les segmenter, et à interpréter le sens à partir de ces segments, soit par un processus onomasiologique (haut-bas) qui consiste à faire des prévisions hypothétiques de contenus des formes, et à chercher des indices dans le texte pour les vérifier » (2011 : 51, comme l'affirment aussi Cuq et Gruca, 2005 : 158-159).

La MC favorise les exercices qui utilisent le processus haut-bas, plutôt que celui de bas-haut qui a été l'approche utilisée dans les méthodes traditionnelles, surtout la méthodologie de grammaire-traduction (MT), bref traditionnellement, l'enseignant se voyait comme un transmetteur de savoir. L'enseignement était dominé par le professeur et il donnait de longs cours. Aujourd'hui, le savoir est donc conçu comme une co-construction, et son appropriation dépend autant des stratégies d'apprentissage des élèves que des méthodologies employées par l'enseignant. Il est plutôt organisateur, guide et conseiller (Cuq et Gruca 2005 : 112, 144-145 ; Tornberg 2000 : 135).

À propos des stratégies, c'est important que les élèves travaillent avec différentes sortes de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs, explicatifs et informatifs par exemple), donc qu'ils en rencontrent tous les jours dans la vie quotidienne, et qu'ils apprennent à connaître différentes stratégies qui sont en corrélation avec leur typologie. Celles-ci sont : *La lecture écrémage* (parcourir rapidement un texte de manière non linéaire pour avoir une idée globale de son contenu) ; *La lecture balayage* (une lecture sélective qui permet de capter l'essentiel ou une information précise distribuée dans le texte par l'élimination rapide du reste) ; *La lecture critique* (une lecture intégrale d'un document, s'attachant au détail et à la précision, qui peut entraîner le commentaire) ; *La lecture intensive et studieuse* (vise à retenir le maximum d'information) ; et *La lecture avec l'approche globale* (normalement des textes longs, généralement lus pour le plaisir avec le but d'une découverte de la signification générale) (Cuq et Gruca 2005 : 167-177, 187 ; Tornberg 2000 : 79).

Il y a des stratégies pour la compréhension écrite, et aussi pour la compréhension orale. Cuq & Gruca nomment ces types d'écoute : *l'écoute de veille* (se déroule inconsciemment, par exemple écouter la radio en faisant d'autre chose), *l'écoute globale* (vise à découvrir la signification générale), *l'écoute sélective* (l'auditeur sait qu'il cherche et n'écoute quasiment que les passages où se trouve l'information importante), et *l'écoute détaillée* (reconstruction du document mot par mot) (2005 : 162).

En ce qui concerne la compréhension orale, il y a certaines particularités en comparaison avec l'écrit qui posent souvent des problèmes aux apprenants. « Pour une bonne compréhension il faut maîtriser la découverte de la signification à travers une suite de sons, identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques et la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens » (ibid. : 161). Plus concrètement, il y a des obstacles spécifiques comme l'intonation, l'accent, le débit, le rythme, le volume de la voix et c'est la raison pour laquelle l'apprentissage du système phonologique est tout aussi indispensable. Le cas particulier pour le français est que la forme écrite ne reflète pas toujours la prononciation, ce qui n'est pas le cas d'autres langues comme l'espagnol par exemple, ce qui cause des problèmes aux apprenants. Il faut aussi mentionner la

situation qui joue un rôle pour la compréhension, puisqu'elle donne de forts indices contextuels, tandis que les discours non situationnels comme ceux de la méthode audio par exemple exigent plus des apprenants pour qui les exercices situationnels/contextuels sont importants (Barthélémy et autres, 2011 : 163 ; Cuq & Gruca 2005 : 161 ; Defays et Deltour 2003 : 240).

Parlant des exercices, les ouvrages de didactique scientifiques en donnent des exemples qui sont appropriés pour la compréhension. Cuq & Gruca disent que « les procédures suivantes peuvent permettre soit de développer, soit d'aider, soit d'affiner la compréhension, qu'elle soit globale, détaillée, approfondie, analytique ou sélective, à partir de supports écrits ou oraux » (2005 : 446) : *Les questionnaires* (à réponses ouvertes, à choix multiples, ou avec des questions fermées/orientées/guidées par exemple) ; *Les exercices de réparation de texte ou les lacunaires* (certaines parties – ou mots – d'un texte sont rajoutées, et les élèves vont le réparer en remplissant des « trous ») ; *Les exercices de reconstitution de texte ou les puzzles* (les élèves vont remettre en ordre des éléments d'une phrase ou des phrases de tout un texte pour le reconstruire, ou les différentes parties d'un discours) ; *Les exercices de mise en relation* (les élèves vont mettre en correspondance des paires qui ont été séparées en deux listes. Elles peuvent être des phrases d'un texte, des phrases coupées en deux, des mots, un dessin, un schéma, une photo, une reproduction de tableau etc. Cet exercice se prête aussi bien aux activités de vocabulaire) ; *Les activités d'analyse et de synthèse* (par exemple le résumé, le compte rendu, la synthèse de documents, l'explication ou le commentaire de texte) (ibid. : 446-451).

Tornberg propose deux exercices similaires l'un de l'autre pour la compréhension orale : *la dictée*, qui veut dire que le professeur lit un texte et l'élève va essayer d'écrire le texte ; et *le dictogloss*, qui est une variante de la dictée, mais plusieurs élèves collaborent en essayant de reconstruire le texte. Le premier était souvent utilisé avec la méthodologie directe, alors que le dernier est comme cet exercice modernisé – une forme interactive. Pour la compréhension écrite elle nomme les trois exercices suivants : *Advanced Organizer* (collection des connaissances des élèves avant un sujet abordé, par exemple en les laissant associer autour du sujet) ; *Travaux autour d'un thème* (les avantages de travailler thématiquement sont que la lecture est focalisée autour du contenu, les élèves peuvent choisir un thème qui les intéresse, le thème peut être abordé avec plusieurs approches, et les sortes de textes sont nombreux par exemple) ; et *La lecture d'un roman avec « Reading Journals »* (les élèves y écrivent leurs réflexions autour du livre, et choisissent des mots et des citations à apprendre) (2000 : 82-87).

Barthélémy et autres disent à propos de la lecture d'un roman que la littérature a longtemps été l'objet de l'étude, donc le matériel principal dans l'enseignement. Mais, avec l'entrée de la MD et des MSB elle est repoussée au profit des exercices oraux. Puis, il y a eu un retour de la littérature

avec la MC (2011 : 123). L'une des choses qui différentie la lecture de textes littéraires de celle des textes informatifs par exemple est l'aspect d'expérience. Marx Åberg accentue la lecture d'un roman avec « *le plaisir de lire* » comme le but principal. Pour l'atteindre, il y a des éléments importants qui devraient constituer l'expérience de lire le livre : la fluidité (le lecteur doit avoir une approche globale et enjamber ce qu'il ne comprend pas), le rythme et que le processus de la lecture soit concentré. Si l'on intègre des questions auxquelles il faut répondre il est important qu'elles soient là pour être une aide pour la compréhension et ne pas comme le but de la lecture en soi, bref que les réponses ne soient pas ce qui importe. La conséquence de ce cas-là (où le résultat est focalisée et ne pas le processus) est que la lecture devient sélective (lecture de balayage) (2009 : 87-90).

2.2.2 Expression écrite et orale

Il y a une différence entre la langue comprise (input) et celle qui peut être utilisée dans l'expression (output). Bref, le fait que l'on peut comprendre un certain vocabulaire et certaines structures grammaticales ne connote pas que l'on peut les utiliser dans sa propre langue exprimée (Tornberg 2000 73-74 ; Malmqvist 2009 : 67). Il faut donc apprendre à s'exprimer.

En ce qui concerne l'expression écrite dans l'enseignement des langues étrangères, dans une vue historique…

> «…les exercices d'écriture ont d'abord servi à contrôler les connaissances grammaticales et lexicales ; ils étaient donc entrepris principalement dans une perspective normative et évaluative. À l'heure actuelle, on essaie de rendre à la rédaction toute sa dimension expressive, au même titre que l'oralité, tout en mettant l'accent sur la variété des productions discursives et des situations de communication » (Defays et Deltour, 2003 : 253).

Cuq & Gruca distinguent trois composantes importantes pour le processus d'écriture : l'utilisation des connaissances nécessaires stockées dans la mémoire à long terme (1) ; l'environnement de la tâche ou le contexte de production (2) ; et les processus de production (préécriture-planification, écriture-textualisation, réécriture-l'édition) (2005 : 185).

Ces deux dernières sources montrent le fait que dans la didactique des langues étrangères, l'attention est passée du produit au processus. Il ne s'agit plus d'éviter des fautes grammaticales et de s'extérioriser, mais d'exprimer un contenu par rapport à un interlocuteur, puisque le but principal de l'écriture aujourd'hui est de communiquer avec d'autres gens. Les avantages de l'écriture de processus est qu'elle développe la pensée, la créativité, le langage et la conscience de la construction de textes, elle est proche de la production écrite naturelle, elle comprend les sentiments et les volontés des élèves, et les élèves développent leur compétence d'écrire en ce qui concerne la longueur et la structure de textes, la grammaire, le vocabulaire et la syntaxe. Les exercices d'écriture de processus sont faits avec des commentaires comme aide après les parties de préécriture et

d'écriture, soit par le professeur, soit par d'autres élèves dans des groupes de réponses. Pour les groupes de réponses, les élèves donnant des commentaires apprennent beaucoup dans cet exercice aussi (Malmqvist 2009: 68-71 ; Tornberg 2000: 126-127).

Toute écriture ne peut donc pas être l'écriture de processus. Il est bien important que les élèves apprennent à écrire aussi de manière libre (peu importe si c'est avec ou sans certains objectifs). Dans ce cas-là il vaut mieux qu'ils le fassent sans d'abord écrire en suédois et puis traduire, puisque cela prend trop de temps et le niveau de la langue est trop haut. Les essais sont une sorte d'écriture libre classique. Ce que l'on peut se demander comme professeur est l'encadrement : avec ou sans l'aide des grammaires et des lexiques ? Avec ou sans une limite de temps ? Pour quelles raisons ? (Tornberg 2000 : 132). Dans la vie quotidienne nous communiquons avec plusieurs sortes de textes, ce à quoi les élèves doivent s'entraîner. Avant de choisir la sorte d'écriture il faut penser aux questions suivantes : Quoi ? Qui ? Quand ? Comment ? Pourquoi? (ibid. : 131).

Il y a de nombreuses activités en classe qui favorisent l'expression. Celles qui concernent particulièrement l'écrit (mais qui peuvent être appliquées au moins partiellement à l'oral) peuvent donc être classées selon deux grandes tendances : celles qui engendrent la production d'un texte et celles qui proposent une réécriture. Dans tous les cas, la mise en texte est guidée de manière à obtenir un texte qui réponde aux règles de genre. En ce qui concerne *les activités d'écriture*, la rédaction, l'essai et la dissertation ont constitué « les pierres de touche » de l'enseignement depuis longtemps, mais à ces exercices traditionnels se sont ajoutées des productions à la fois plus contraignantes et plus créatives, comme par exemple *les exercices de réparation de texte* - qui visent à développer la compréhension d'un court texte de support et d'utiliser l'imagination pour produire un texte qui est cohérent. L'activité « le texte à gouffre » est particulièrement répandue. Il s'agit d'écrire tout un épisode d'un texte supprimé, par exemple inventer le début, la fin ou le milieu ; puis *les matrices de textes* - consistent à produire un texte à partir de certaines contraintes (sémantiques, syntaxiques, grammaticales, du contenu – un thème précisé, du vocabulaire, de la cohérence, ou de la longueur etc.), donc une production qui repose sur des objectifs précis. *Les activités de réécriture* sont arrangées en trois groupes : *les modifications de texte par contraction ou par expansion* ; *Les activités de réparation du texte* – qui consistent à réécrire des textes considérés comme « inadaptés », soit en les simplifiant ou soit en les complexifiant ; et *Les activités de remise en discours ou en texte* – il s'agit d'une réorganisation globale d'un texte et une reconversion des éléments phrastiques (Cuq et Gruca 2005 : 452-456).

Les activités ludiques sont devenues de plus en plus accentuées, surtout avec les approches communicative et active. Ces activités peuvent intervenir dans toutes résolutions de problème, et elles permettent souvent d'instaurer une progression, d'aborder différents domaines et d'intégrer un

apprentissage plus amusant. Les activités ludiques peuvent être catégorisées en quatre groupes : *Les jeux linguistiques* (regroupent les jeux grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, lexicaux, phonétiques et orthographiques) ; *Les jeux de créativité* (L'apprenant utilise sa créativité et son imagination personnelle en réfléchissant à l'oral ou à l'écrit, quelques exemples sont des productions originales, des poésies, des devinettes, des charades, des anagrammes, des lipogrammes etc.) ; *Les jeux culturels* (font référence à la culture et aux connaissances des apprenants. Le jeu de baccalauréat en est un bel exemple : aux rubriques traditionnelles -pays, villes, peintre, écrivain, musicien, savant etc.- dont il faut remplir les cases en respectant la lettre initiale imposée) ; et *Les jeux dérivés du théâtre* (dramatisations théâtrales où les élèves sont des acteurs/actrices qui improvisent ou jouent à partir des directives. Les jeux de rôle et de simulations font partie de ce groupe (ibid. :156-158).

Les activités ludiques sont surtout bien pour l'apprentissage de l'expression orale. L'un des exercices les plus traditionnels pour celle-ci est la présentation orale. C'est bien de s'entraîner à parler devant un groupe de personnes, or pour beaucoup de gens c'est très stressant. Pour réduire le stress, laissez les élèves bien se préparer, et laissez-les s'entraîner devant un groupe plus petit. Un autre exercice est de filmer les élèves et de les laisser analyser ce qu'ils ont dit: Pouvais-je dire ce que je voulais? M'exprimais-je bien ? La prononciation était-elle bonne ? Quelles fautes graves faisais-je ? Comment les corriger ? Quels mots ne connaissais-je pas ? etc. (Tornberg 2000 : 139-146).

Qu'est-ce qui est particulier avec la compétence d'expression orale par rapport aux autres ?
« Des quatre habiletés, l'expression orale serait le parangon de la maîtrise d'une langue étrangère. Par ailleurs, c'est celle qui pose le plus de problèmes à certains apprenants mal à l'aise de prendre la parole en classe. Effectivement, on juge souvent, dans la vie sociale, la personne sur sa maîtrise de la parole » (Defays et Deltour, 2003 : 244). Pour faire prendre la parole aux apprenants « la bonne ambiance et l'esprit de solidarité devraient d'abord régner entre les participants. […] les conversations à deux ou à trois sont plus aisées que les interventions devant l'ensemble de la classe » (ibid. : 244). La cause de la problématique avec l'expression orale est que c'est une compétence très complexe, bref elle consiste en tous les aspects de la compétence linguistique (prononciation, intonation, compréhension orale, grammaire, compréhension des mots et phrases- vocabulaire, connaissances sociolinguistiques et socioculturelles), et ils doivent être activés en même temps sans que le locuteur n'ait beaucoup de temps (Tornberg 2000 : 137). Lorsqu'un problème communicatif aigu se pose il faut utiliser la langue à laquelle on a accès. Dans ce cas-là il y a certaines stratégies de communication et des conseils au locuteur/apprenant qui sont utiles est qui sont importants à enseigner : *Antiphrase* – on décrit ou définit un mot qui manque ; *Paraphrase* – on dit ce qu'on veut avec une autre construction ; *Transfer* – interférence de la langue maternelle ou d'autres langues

étrangères, par exemple on dit *Je sais Jean (correcte : connais)* par rapport à la phrase anglaise *I know Jean* ; *Foreignizing*- On construit un mot français d'un mot de la langue maternelle, par exemple *rainbow/regnbåge → arc de pluie* (au lieu d'*arc-en-ciel*) ; utiliser des *synonymes* ; il faut éviter de mettre le doigt dans l'engrenage et ne pas oser dire quelque chose de peur de mal dire ; parler à l'interlocuteur, on n'est pas seul dans le dialogue ; n'hésitez-pas à demander de l'aide ; ou utiliser des connaissances des autres langues, jouer avec des mots internationaux, deviner ; utiliser toutes les ressources accessibles ; utiliser des pauses pour penser, peut-être ajoutées avec des mots comme *bah, bon, en fait, donc, alors, vous voyez, hm, attendez, un minute, j'essaie de penser*, etc. ; gagner du temps en utilisant des phrases de comblement: *c'est une question intéressante, vous avez raison* etc. ; apprendre quelques phrases fréquentes au début ou à la fin des conversations ; apprendre quelques phrases qui signalent qu'on comprend/entend : *Ah bon! ? Vraiment!? C'est vrai!?* ; apprendre quelques phrases pour l'accord et la contradiction: *je suis (tout à fait) d'accord, vous avez raison, je pense autrement, en fait je ne le pense pas, je ne suis pas d'accord* (Rubin et Thompson 1994 : 101-109 ; Tornberg 2000 : 148).

Ce qui est surtout difficile en français est la prononciation, « savoir reproduire les phonèmes dont certains sont spécifiques au français, s'imprégner de l'enchaînement syllabique, produire une suite de sons qui fassent sens et qui correspondent à une pensée, reproduire l'organisation rythmique, segmenter son discours en groupes de sens, restituer le modèle intonatif correspondant etc. » (Cuq & Gruca, 2005 : 179). La prononciation est alors très complexe et cause souvent des problèmes :

> « En règle générale, on ne prononce pas ce qu'on entend et les problèmes de productions trouvent leur source dans une incapacité à distinguer les phonèmes concernés. Il arrive toutefois que les allophones prononcent spontanément un son non pertinent dans leur langue maternelle, sans être capable de l'entendre. […] Dans d'autres cas, seule l'articulation pose problème : les francophones par exemple, entendent bien la différence entre la jota espagnole et le 'r' roulé, mais cela ne les aide pas à prononcer le dernier » (Defays et Deltour, 2003 : 248)

On peut retenir plusieurs méthodes pour la correction de la prononciation : *la méthode articulatoire* (pour émettre un son, il est nécessaire d'en connaître les caractéristiques et le point exact d'articulation) ; *la méthode des oppositions phonologiques* (apprentissage par paires minimales et des exercices de discrimination essentielle de type binaire) ; *l'approche prosodique/rythmique intonative et expressive* (privilégie l'apprentissage du rythme et des schémas mélodiques pour la perception et la production) ; et *la méthode verbo-tonale* (éduquer l'audition et faire reproduire un modèle par l'imitation et la répétition. Replacer un son dans un contexte facilitant, plus favorable pour le percevoir et faire appel aux structures rythmico-mélodiques) (Cuq & Gruca, 2005 : 179-180).

La phonétique n'est plus enseignée à un moment particulier en classe, donc elle est intégrée à chaque phase et elle est contextualisée. Elle est utilisée pour favoriser la perception au détriment de l'expression dans la plupart des méthodes d'apprentissage (ibid. : 181).

> « La didactique de l'oral propose des activités de production libre à partir d'une consigne de départ et qui sollicitent les opinions de l'apprenant, son engagement personnel et sa créativité afin de développer de véritables conduites langagières : décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter, exposer, etc. » (Cuq & Gruca, 2005 : 183).

2.2.3 Grammaire et traduction

Defays et Deltour parlent de l'enseignement *du* français et *en* français comme deux manières différentes d'enseigner (par exemple comme dans la MT versus la MD et les MSB), mais actuellement la didactique des langues favorise une combinaison des deux démarches qui se renforcent mutuellement (2003 : 22). Bref, ce n'est pas assez d'enseigner seulement la forme de la langue en soi, donc le français parlé dans la classe est indispensable, mais il ne suffit pas non plus comme la seule méthode dans l'enseignement. Traditionnellement, la grammaire et la traduction sont fortement liées et il est difficile de parler de ces « concepts » isolément, la raison pour laquelle ils sont ici traités dans la même partie.

Selon Defays et Deltour il y a deux sortes de grammaire : *la grammaire explicite* qui est « un ensemble de règles formelles que l'on a apprises de manière consciente […] au moyen d'explications théoriques, d'exercices systématiques et d'efforts de mémorisation. C'est de manière délibérée et contrôlée qu'on y recourt ensuite pour communiquer, ce qui réclame beaucoup d'attention et de temps ». Cette grammaire donne des savoirs déclaratifs ; et *la grammaire implicite* qui est « un ensemble de règles intériorisées que l'on s'est forgées incidemment, spontanément et souvent inconsciemment lors de communications réelles en enregistrant, en comparant, en imitant, en expérimentant des énoncés et en en induisant intuitivement certains usages ou modèles récurrents ». Cette grammaire implicite donne des savoirs procéduraux (2003 : 200), ce qui veut dire qu'on peut utiliser les structures grammaticales dans sa communication. Les savoirs déclaratifs ne sont pas à ce niveau (Tornberg 2000: 107).

> « La question de savoir si la grammaire est utile à l'apprentissage d'une langue étrangère a longuement été débattue parmi les didacticiens. La grammaire explicite, qui monopolisait naguère le cours de langue étrangère [utilisée dans la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction], en a été bannie par les méthodes structuro-behavioristes […] Elle a depuis refait son apparition dans les méthodes contemporaines, non plus comme fin en soi, mais comme un instrument d'apprentissage » (Defays et Deltour 2003 : 254).

La raison pour laquelle la grammaire explicite, ainsi que la traduction qui est la pratique normale pour atteindre cette sorte de grammaire, font partie de l'enseignement aujourd'hui est de faire

prendre conscience aux élèves de la construction et des structures de la langue cible. Les exercices contrastifs sont utilisés pour faire des comparaisons entre les langues, puisque la conscience des langues différentes a un effet positif pour le développement langagier. (Tornberg 2000 : 109). Il est donc important pour les élèves de savoir que « les langues ne sont pas des systèmes isomorphes, c'est-à-dire qu'elles ne découpent pas la réalité de la même manière » (Cuq et Gruca 2005 : 399). Il y a deux types de traduction : *la version* qui consiste à commuter un extrait de texte en langue étrangère en un extrait de texte en langue maternelle (la traduction peut être littérale ou plus libre), et *le thème* qui consiste à commuter un extrait de texte en langue maternelle en un extrait de texte en langue étrangère. On en distingue trois formes classiques » : *le thème grammatical* (constitué de phrases non liées et sert à vérifier les points de grammaire de la leçon), *le thème d'imitation* (imitation des tournures d'un mini-texte fabriqué), *le thème littéraire* (un texte authentique destiné aux étudiants avancés qui font preuve de leur connaissance d'utilisation des finesses de la langue cible) (Cuq et Gruca 2005 : 400-401). Si la traduction est un bon moyen de guidage de la réflexion comparative, ce qui au contraire est négatif est qu'il y a un risque de s'habituer à un simple transcodage, ce qui favorise les interférences. La traduction présente une différence fondamentale avec la capacité d'expression en langue étrangère : en situation de communication, le locuteur ne dispose pas de texte initial, il est l'auteur de son propre texte. Or, la traduction ne permet aucune interaction, et donc ne présente pratiquement aucun intérêt communicatif (ibid. : 402-403).

En ce qui concerne les pratiques en classe le professeur peut approcher l'enseignement de la grammaire de deux manières : la sélection des faits grammaticaux et leur progression, ou avec la démarche grammaticale. Pour la première l'enseignant commence par traiter les faits de langue qui posent réellement problème à ses apprenants. La sélection dépend des frustrations et des difficultés que les apprenants rencontrent dans la communication. Le professeur développe les réflexions et les connaissances métalinguistiques des apprenants dans cas par cas, en fonction des occasions qui se présentent. Pour la deuxième Defays et Deltour réfèrent à Germain et Séguin (*Le point sur la grammaire),* qui ont fait une large enquête auprès d'enseignants expérimentés, et ont décrit les cinq démarches que la plupart d'entre eux adoptent quand ils enseignent la grammaire. « Tous n'utilisent pas l'éventail complet de ces démarches et ne respectent pas le même ordre de succession, mais il semble tout de même que ce parcours en cinq étapes est à la base de l'enseignement de la grammaire » : *l'identification* - faire repérer par ses apprenants des formes grammaticales. Cette approche peut être appliquée à de nombreux supports : les productions des apprenants, des chansons, des enregistrements etc. L'enseignant peut aussi poser explicitement un problème métalinguistique en leur demandant de le résoudre ; *la classification* - les apprenants vont discriminer et regrouper les formes préalablement sélectionnées comme les substantifs masculins/féminins, les verbes conjugués

avec avoir/être, les différentes sortes de phrases etc. ; *la systématisation* - dégagement des ressemblances et des dissemblances entre les formes qui ont été classées, et les apprenants sont invités à formuler une première ébauche de règle ; *la généralisation* - formulation d'une règle qui pourra s'appliquer à d'autres cas que les seules formes identifiées et classées au cours des étapes précédentes ; *l'exemplification* - les apprenants sont amenés à produire de nouveaux exemples sur le même modèle. (2003 : 255-256)

Dans la méthodologie la plus récente, l'approche actionnelle, la résolution collective de problèmes grammaticaux est accentuée. Malmqvist et Valfridsson la favorisent aussi. En coopérant et en utilisant le métalangage (parler de la langue dans la langue cible) les élèves peuvent comparer les hypothèses verbalisées et trouver une solution qu'aucun d'entre eux n'aurait trouvée tout seul. Il est donc important que les élèves collaborent et ne voient pas l'activité comme une compétition. L'autre avantage du métalangage est que les élèves prennent conscience que leur langage n'est pas suffisant pour dire ce qui est souhaité, et qu'il doit donc être développé à plusieurs niveaux. En faisant preuve de ses hypothèses les élèves modifient le langage (2009 : 34-35, 67). Une autre chose qui importe selon cette méthodologie est que le travail avec la grammaire est dans un contexte. Tornberg propose deux types d'exercices pour ce thème : *la création d'un contexte*, par exemple en faisant un poème de verbes avec un dénouement inattendu (comme « je travaille, tu travailles, il travaille, nous travaillons, vous travaillez, ils sont au chômage »), ou d'autres jeux grammaticaux comme avec des pronoms (ma peau n'est pas ta peau, Tes problèmes ne sont pas mes problèmes etc.) ou des adjectifs comparatifs (Riche est plus riche que pauvre, grand est plus grand que petit etc.) par exemple. ; et *« context gap »*, c'est-à-dire qu'il y a un hiatus entre ce qui est connu avant la tâche et ce qui est connu après. C'est pour faire utiliser aux élèves un langage plus complexe. (2000 : 108-110)

2.2.4 Vocabulaire

Les élèves étudient généralement beaucoup le vocabulaire. Traditionnellement, c'est « le modèle de liste » qui est utilisé – une liste de mots avec leurs correspondants de la langue maternelle est étudiée, puis suivie d'une interrogation. On pourrait croire que le fait d'étudier 20 mots chaque semaine selon ce modèle impliquerait un large vocabulaire, pourtant les élèvent pensent savoir trop peu de mots. (Tornberg 2000 : 91). Quelle est la cause ?

La problématique avec cette procédure est qu'elle ne fait référence qu'à la mémoire à court terme, et alors non pas à celle à long terme. C'est-à-dire que les élèves ici utilisent la « mémoire de travail » où les mots restent jusqu'à ce qu'ils n'en aient plus besoin. Pour faire rester les mots, donc qu'un codage dans la mémoire à long terme ait lieu, il faut que les activités qui visent l'acquisition du vocabulaire reposent sur la structure interne des champs lexicaux, ainsi que sur leurs rapports avec la

syntaxe et le contexte (Cuq et Gruca 2005 : 409 ; Defays et Deltour 2003 : 259-260 ; Tornberg 2000 : 97). Cuq et Gruca indiquent que l'inconvénient déjà signalé pour la traduction existe aussi pour l'enseignement du vocabulaire : « l'hypothèse de l'équivalence sémantique entre deux langues est peu probable et on ne peut que rarement tabler sur l'existence de correspondances terme à terme » (Cuq et Gruca 2005 : 403). Or ils affirment donc que cette stratégie peut être utilisée occasionnellement, par exemple pour faire prendre conscience à l'apprenant de ses limites et le plus vite possible lui faire entrevoir les réseaux différents dans lesquels un terme s'insère. En ce qui concerne l'utilisation d'un dictionnaire - souvent dénoncée à cause des excès anciens des méthodes grammaire-traduction- il est recommandé dans deux cas : urgence de lecture et de dialogue pour ne pas bloquer la communication, et surtout pour vérification» (ibid. : 403-404, 409).

Il y a des styles d'apprentissages différents, ce qui veut dire que les élèves sont différents (ils ont des styles cognitifs variés) et par conséquent ils apprennent mieux de manières différentes, et c'est bien de leur faire prendre conscience de ce fait. Il existe un grand nombre de typologies catégorisées par plusieurs chercheurs (Cuq et Gruca 2005 : 118 ; Tornberg 2000 : 98). Tornberg réfère par exemple aux intelligences multiples de Howard Gardner, dans lesquelles on peut catégoriser les élèves : l'intelligence de linguistique, de logique et mathématique, de kinesthésique, visuelle-spatiale, musicale et sociale. Souvent, une personne n'est pas seulement un de ces « types », mais peut être encadrée dans plusieurs catégories. Comme professeur on peut utiliser et montrer aux élèves des méthodes d'apprentissage qui correspondent aux catégories différentes, par exemple les suivantes : *un texte parallèle* (les élèves choisissent des mots dans un texte et construisent un nouveau texte avec ces mots) ; *construction d'un examen* (les élèves collaborent en groupes en faisant un examen par groupe avec des mots et expressions importants pris d'un texte, ensuite les examens sont échangés entre les groupes, puis ils sont faits, renvoyés et corrigés) ; *groupes de mots* (les élèves mettent des mots en groupes en utilisant par exemple de la peinture, des dessins, des photos, des flèches, « mindmapping » et d'autres moyens visuels) ; *la méthode « loci »* (on imagine une certaine pièce, où on place « dans la tête » les mots qu'on veut mémoriser) ; *déclamer avec musique* (les élèves travaillent en groupe en choisissant des mots et des expression dans un texte qu'ils veulent mémoriser. Puis, ils les déclament dramatiquement avec de la musique et des mouvements corporels) ; et *pantomime de mots* (les élèves travaillent en groupes. Un groupe à la fois incarne certains mots que les autres groupes vont deviner) (2000 : 98-100).

2.2.5 Matériels dans l'enseignement

Pour réaliser les méthodes d'enseignement, il est dans la plupart des cas indispensable d'utiliser différentes sortes de matériels, ou des supports d'apprentissage, comme Vera les appelle. Elle les

catégorise en trois types : les *manuels*, les *matériels complémentaires* et les *documents authentiques* (2010 : 93). Historiquement dans le domaine du FLE, les méthodologies différentes ont « apporté leur lot de nouveaux manuels. Reposant sur des processus et des théories d'apprentissage qui se sont plusieurs fois renouvelés, ces ouvrages se sont également accompagnés de diverses publications et de matériel didactique qui étaient destinés à participer à l'apprentissage et à l'optimiser », bref lorsque l'enseignant prépare son cours à partir d'un manuel, il s'appuie sur la méthodologie proposée par ses concepteurs (Riquois 2010 : 129-130). Les manuels sont devenus des éléments essentiels dans l'enseignement puisqu'ils proposent des progressions cohérentes. Les manuels sont surtout importants lorsqu'il s'agit de l'apprentissage de base. Ils ont longtemps été utilisés, mais les dernières années la production des manuels a explosé et ils sont devenus très nombreux. Lors du choix d'un manuel il faut prendre en considération certains aspects : conformités avec les textes officiels ; représentativité des trois objectifs et des quatre compétences communicationnelles ; avant-propos utilisable avec et par les élèves ; table de matières claire et utilisable ; grammaire - traitement par unité, analyse de fonctionnement de la langue, quels types d'exercices, corpus de réflexion authentique, avec des exemples en contexte ; activités et exercices - variation, typologie, progression, niveau de la langue, consignes ; Place de l'élève dans le manuel - entraînement à la méthodologie, volonté d'autonomisation, consignes, tâches précises ; cahier de l'élève : faisabilité des exercices/activités qui constitueront les devoirs, l'aide à la compréhension ou vérification, répétitifs ou nature différente ; livre du professeur - outil pédagogique, proposition de démarches de cours, conseils méthodologiques, documents annexes, outils d'autoformation du professeur (Vera 2010 : 95-96 ; elle résume des critères proposés par Alimi, Poublon et Rio 2010 : *Le choix d'un manuel : quel critères ?*).

« Les groupes qui constituent les différentes classes auxquelles sont confrontés les enseignants de FLE ne sont pas identiques ni homogènes, c'est pour cette raison qu'ils doivent recourir à un matériel complémentaire qui accompagnera le manuel. […] Le matériel complémentaire publié afin de compléter les méthodes de classe ou pour que l'élève travaille en autonomie, il s'est modifié par étapes successives » (ibid. : 93, 97) :

> « Apparu dans les années 1910 comme un complément du manuel et du cours à utiliser hors de la classe, il a été enrichi ensuite par des supports destinés à la classe avant d'être complété par les enregistrements sonores des années 1960. Les cahiers d'exercices (notamment de grammaire) ont également commencé à se développer dès cette époque, pour devenir quasiment indispensables à la pratique pédagogique actuelle » (Riquois 2010 : 141).

Outre des manuels et des matériels complémentaires, il y a aussi des documents authentiques (sources conventionnelles et électroniques) disponibles pour l'enseignant. Vera les catégorise dans un tableau, montré ci-dessous (2010 : 100, l'information prise de Cuq et Gruca 2005) :

TABLEAU 1.

	CATÉGORIE GÉNÉRALE	EXEMPLES
Documents authentiques écrits	Textes fonctionnels de la vie quotidienne	Horaires de bus, tickets de caisse, fiches mode d'emploi, petites annonces, des faire-part, cartes de visite, cartes postales (le texte au verso), tracts, petits mots, lettres amicales, billets de train, toute sorte d'avis, textes littéraires (romans, poèmes, pièces théâtrales, contes), horoscopes, etc.
	Textes fonctionnels de la vie administrative	Formulaires d'inscription, constats amiables d'accidents, lettres officielles, annonces, etc.
Documents authentiques sonores	Documents d'un oral spontané	Conversations à vif, interviews, débats, échanges quotidiens, récits de vie, débats radiophoniques, conversations téléphoniques, messages par haut-parleurs, etc.
	Documents d'un écrit oralisé	Informations ou jeux radiophoniques, récits de poèmes ou d'autres textes littéraires, différents types de discours officiels, conférences, spots publicitaires à la radio, chansons, comptines, etc.
Documents authentiques visuels et télévisuels	Documents visuels	Affiches publicitaires, dépliants touristiques ou publicitaires, catalogues commerciaux, emballages de produits alimentaires, recettes de cuisine, menus de restaurants, photographies (professionnels ou d'amateur), des planches des bandes dessinées, etc.
	Documents télévisuels	Journaux télévisés, bulletins météo, reportages, feuilletons, matchs, clips vidéo, spots publicitaires, DVD sous-titrés dans la langue des élèves, dessins animés, etc.
	Documents médiatiques	Informations météorologiques, horoscopes, faits divers, tests de personnalité, jeux (grilles de mots croisés, jeux de société, etc.), articles, courrier du cœur, etc.
Documents authentiques électroniques	Documents multimédia	Tout document brut ou « didactisé » diffuse sur Internet à des fins communicatives ou informatives et guère en vue d'apprentissage d'une langue étrangère, dont le grand intérêt émane de ses spécificités pédagogiques : l'interactivité, la multicanalité, la multiréférentialité, l'hypertextualité et l'actualité.

Description tableau 1 : *Documents authentiques: catégories et exemples descriptifs*

> « L'enseignant qui dispose d'une certaine liberté dans sa pratique professionnelle peut donc désormais utiliser un manuel communicatif à tendance actionnelle en le complétant par différents documents authentiques ou fabriqués. Il est donc sans doute préférable de laisser à l'enseignant formé en didactique, la liberté d'exploiter en classe ce qui lui semble pédagogiquement le plus intéressant. […] Les méthodologies ne se succèdent pas d'un jour à l'autre dans les usages des enseignants. Ces bouleversements demandent des formations, de nouveaux matériels pédagogiques et une mise en valeur des bénéfices offerts par la nouvelle méthodologie» (Riquois 2010 : 141).

Cette citation montre que même si la didactique de langue recommandée change avec les nouvelles recherches, et que les nouvelles méthodologies sont fondées cela n'implique pas que l'enseignement dans les classes se change. Les matériels nouveaux ainsi que les nouvelles méthodes d'enseignement sont développés, mais sont-ils utilisés dans les écoles ? L'importance des différents « concepts de la langue » (comme les compétences langagières, la manière de travailler avec par exemple la grammaire, la traduction, le vocabulaire, la langue dans la classe etc.) est changée, mais les valeurs des professeurs autour de l'importance de ces concepts sont-elles changées, et en conséquence l'enseignement ? Dans ce mémoire, c'est la réalité dans certaines écoles suédoises qui est étudiée.

3 PROBLÉMATIQUE

1. Quelles méthodes d'enseignement sont utilisées dans certaines classes du Français Langue Étrangère en Suède?
2. Y a-t-il des méthodes d'enseignement utilisées plus fréquemment que d'autres?
3. L'enseignement (au point de départ des méthodes) est-il basé sur une seule méthodologie de la didactique des langues étrangères ?

4 MÉTHODE

Lorsqu'on va faire une étude scientifique avec une certaine problématique il faut se poser quelques questions importantes: Quelle méthode ? Quel panel ? Comment réaliser l'étude pratiquement ? Comment analyser l'information que l'étude a donnée? Est-ce qu'il faut prendre en considération certaines règles éthiques pour la science ?

Il est important de décrire comment on a choisi de faire en ce qui concerne ces questions pour que le lecteur puisse évaluer et interpréter l'étude en termes de fiabilité et de validité par exemple.

4.1 Choix de la méthode

« Il est aussi important que vous preniez connaissance de quelles méthodes qui conviennent à votre problématique que vous preniez connaissance de la théorie » (Lagerholm 2005 : 25, ma traduction[1]). Il existe un grand nombre de méthodes, mais il y a deux types principaux : quantitatives et qualitatives. Les premières sont fondées sur l'information comptable et donnent des résultats synoptiques (une perspective large), alors que les secondes traitent plutôt d'études approfondies (ibid. : 25-29).

Avant de choisir la méthode, plusieurs méthodes qui sont accessibles ont été étudiées (à l'aide de Holme et Solvang 1997, de Lagerholm 2005 et de Svenning 2003) et puis la méthode d'utiliser une enquête a été choisie. Il semblait qu'elle serait la meilleure alternative pour répondre à la problématique de cette étude, car c'était une perspective large et un aspect quantitatif qui étaient cherchés. L'un des buts de l'étude était de dénombrer et d'analyser un grand nombre de méthodes de l'enseignement qui sont accessibles, et celles qui sont en fait utilisées dans la classe de FLE dans quelques écoles en Suède, ainsi que de montrer quelles méthodes sont les plus utilisées. Pour réussir, il fallait avoir un panel assez large ainsi qu'une méthode qui donne de l'information comptable. Or, pour atteindre l'autre but – une réponse à la troisième question de la problématique « L'enseignement (au point de départ des méthodes) est-il basé sur une seule méthodologie de la didactique des langues étrangères ? » - il fallait savoir la façon dont les professeurs participants à l'étude travaillaient avec par exemple la grammaire, la traduction, le vocabulaire, la/les langue-s

1. « Det är lika viktigt att du sätter dig in i vilka metoder som är lämpliga för dina frågor som att du sätter dig in i teorin » (Lagerholm: 2005: 25).

utilisée-s dans la classe, leurs opinions sur ceux-ci, ainsi que leurs opinions sur l'importance des compétences langagières et quels matériels ils utilisaient. Certaines réponses demandaient des questions « plus ouvertes » donnant de l'information plus approfondie, bref cette partie de l'enquête devait avoir une caractéristique plutôt qualitative. Holme et Solvang (1997 : 85-86) ainsi que Svenning (2003 : 93-94) disent que les deux méthodes (quantitative et qualitative) ne s'excluent pas l'une l'autre, mais au contraire qu'il y a un avantage de les combiner. Elles donnent des aspects différents de la réalité, et en raison de cela l'une complète l'autre.

4.1.1 L'enquête

Lorsque l'enquête a été construite les recommandations de Lagerholm (2005 : 37-39) et Svenning (2003 : 114-119) ont été suivies le mieux possible. Certaines recommandations sont que les questions apportent des réponses sur la problématique de l'étude, qu'elles soient simples et claires et que celles qui sont les plus difficiles et sensibles (ou controversées) soient les dernières, que les premières questions soient des facteurs sociaux et il faut penser au choix de questions fermées ou ouvertes.

L'enquête consiste en quatre parties : *la première partie* contient des questions sur les facteurs sociaux ; *la deuxième partie* contient des questions fermées (question 1 dans l'enquête) traitant des méthodes de l'enseignement avec des réponses alternatives (utilisées « souvent », « assez souvent », « rarement » ou « jamais »), et une question ouverte (question 2 dans l'enquête) où les professeurs peuvent décrire des méthodes d'enseignement qu'ils utilisent souvent ; *la troisième partie* contient des questions ouvertes (questions 3-7 dans l'enquête) et il s'agit de la manière avec laquelle les professeurs travaillent avec la grammaire, la traduction, le vocabulaire, ainsi que de quels matériels et quelle-s langue-s qui sont utilisés dans la classe ; et *la quatrième partie* contient des questions fermées (question 8 dans l'enquête) où les professeurs estimaient l'importance des « concepts » différents. Toutes les questions sont basées sur les théories et méthodes décrites dans l'arrière-plan théorique.

Le but des questions dans la deuxième partie est de recevoir des réponses qui peuvent répondre aux deux premières questions de la problématique, et le but des parties trois et quatre est de recevoir de l'information qui pourra être analysée et comparée avec les méthodologies générales de la didactique des langues étrangères et puis répondre à la troisième question de la problématique. L'enquête est jointe à la fin du mémoire (Pièce jointe 1).

4.2 Panel et réalisation

« En ce qui concerne le nombre d'enquêtes il y a certaines grandes orientations. […] Les réponses aux enquêtes sont du matériel statistique, ainsi une certaine quantité chiffrée est demandée pour qu'il soit solide statistiquement » (Lagerholm 2005 : 38, ma traduction[2]). La directrice de ce mémoire a recommandé une vingtaine de réponses à l'enquête, pour avoir assez de matériel mais pas trop par rapport au temps disponible et à la dimension du mémoire. Il était clair dès le début que plusieurs communes devaient être contactées pour réussir à recevoir des réponses, puisque le FLE en Suède n'est pas une matière très répandue et n'existe pas dans toutes les écoles suédoises. En plus, tous les professeurs contactés ne voudraient évidemment pas participer à l'étude. Tout d'abord, la plupart des écoles (même collèges et lycées) dans huit communes (de taille différente) ont été contactées en cherchant l'adresse d'e-mail des professeurs de français dans ces écoles. Un message demandant si les professeurs voulaient participer à l'étude a été envoyé à 42 adresses. Plusieurs personnes n'ont pas répondu, mais 29 professeurs ont dit qu'ils voulaient participer, et l'enquête leur a été envoyée. Lorsque presque deux semaines ont passé et un rappel avait été envoyé, il manquait encore plusieurs réponses, alors la décision de contacter encore une commune a été prise. Finalement, 23 réponses aux enquêtes sont reçues. Trois d'entre elles était envoyées par la poste mais le reste par e-mail. Les gens du panel avaient des âges mélangés entre 32 et 60 ans, un d'entre eux avait le français comme langue maternelle (et trois avaient d'autres origines mais parlaient le français aussi bien que le suédois, pour les autres le suédois étaient la langue maternelle), et deux d'entre eux avaient uniquement une formation française (les autres une formation uniquement suédoise ou suédoise et française). Seulement deux hommes ont participé. Tout d'abord, il y avait une intention d'analyser si ces facteurs sociaux jouent un rôle pour le choix de méthode, mais il fallait réaliser qu'il n'y avait pas assez de matériel statistique pour faire une analyse de cette sorte et en plus la dimension du mémoire est trop petite pour traiter encore une question. Il est quand même intéressant de savoir la composition du panel lorsqu'on lit le mémoire et interprète le résultat.

4.3 Principes éthiques de l'étude

« Vetenskapsrådet » donne quatre exigences principales de la science à propos de l'éthique de l'étude : *l'exigence de l'information* (le scientifique doit informer les intéressés du but de l'étude), *l'exigence du consentement* (les informateurs de l'étude ont le droit de décider de leur participation), *l'exigence de la confidentialité* (l'information sur les participants de l'étude sera la plus confidentielle possible, et elle se sera conservée d'une manière que les personnes illégitimes ne peuvent pas la compulser), et *l'exigence de l'usage* (l'information sur les participants ne sera utilisée que pour la recherche) (2002 : 7-14).

2. « När det gäller antal enkäter finns det vissa riktlinjer. […] Enkätsvaren är ett statistiskt material, och därför krävs en viss ansenlig mängd för att det ska vara statistiskt hållbart » (Lagerholm: 2005: 38).

Dans cette étude, ces exigences sont acceptées : dès le premier contact avec les professeurs une clarification est faite sur l'étude et son but, que la participation est facultative et que les participants seraient anonymes, que l'information serait la plus confidentielle possible et que celle-ci ne serait utilisée dans aucun autre but que scientifique. Il sera impossible de lier les personnes ou les écoles dans l'étude avec les réponses rapportées dans la partie de résultat.

4.4 Analyse des réponses aux enquêtes

Lors de l'analyse de l'information que les réponses aux enquêtes ont donnée, tout d'abord les questions fermées sont synthétisées – c'est-à-dire les questions dans les parties deux et quatre où les réponses étaient marquées par une croix dans l'une des cases représentant une alternative de réponse. Les réponses dans chaque case sont comptées et puis le nombre de réponses est indiqué. Finalement, les exercices dans la partie deux sont regroupés en trois groupes selon la fréquence d'utilisation. En continuant, les réponses des questions ouvertes sont synthétisées. Toutes les réponses de chaque enquête pour chaque question sont copiées et collées dans un même document (les réponses des enquêtes envoyées par la poste sont évidemment aussi réécrites dans ce document). Puis, une liste avec toutes les réponses identiques est construite en indiquant le nombre de personnes qui avaient écrit ces réponses. Pour quelques réponses certaines variations sont écrites au-dessous. Toutes les réponses sont présentées dans un document joint à la fin du mémoire (Pièce jointe 2 : tableaux des réponses de l'enquête).

5 RÉSULTAT

Dans cette partie, le résultat de l'enquête sera présenté. Les réponses aux questions de la deuxième partie sont présentées sous le paragraphe 5.1 : « Les méthodes d'enseignement utilisées dans certaines classes du FLE en Suède » et sont les réponses aux deux premières questions de la problématique. Les réponses aux questions de la troisième partie de l'enquête seront présentées sous les paragraphes 5.2 - 5.5 : « les langues utilisées dans certaines classes du FLE en Suède », « Grammaire et traduction », « vocabulaire » et « matériels dans l'enseignement ». Les réponses aux questions de la quatrième partie seront présentées sous le paragraphe 5.7 : « Présentation des valeurs des professeurs autour de l'importance de différents 'concepts' comparés dans la quatrième partie de l'enquête ». Le résultat des parties trois et quatre sera la base d'une analyse et d'une comparaison avec les méthodologies de la didactique des langues étrangères répondant à la troisième question de la problématique, qui seront présentées dans la discussion (paragraphe 6.1). Dans la discussion, aussi tous les résultats de toutes parties de l'enquête seront liés aux théories présentées dans l'arrière-plan théorique.

5.1 Les méthodes d'enseignement utilisées dans certaines classes du FLE en Suède

En analysant les réponses remplies à la question 2, on pouvait voir que tous les exercices sont plus ou moins utilisés. Certes, certains exercices n'étaient pas présents dans plusieurs classes, mais il n'y avait aucun d'entre eux qui n'étaient pas utilisé du tout par personne.

Les exercices sont regroupés en trois groupes selon la fréquence à laquelle ils sont utilisés dans les classes de l'étude : le *groupe 1* consiste en exercices qui sont rarement utilisés, donc ceux qui ont eu les cases « rarement » et « jamais » les plus remplies ; le *groupe 2* où il y a une prédominance des cases « rarement » et « assez souvent » remplies, représentant les exercices utilisés à une fréquence « moyenne » ; et le *groupe 3* qui contient les exercices qui sont le plus souvent utilisés (ce qui est indiqué par le fait que les cases « souvent » et « assez souvent » sont les plus remplies).

Groupe 1 (rares): dictogloss (variante de dictée, mais plusieurs élèves collaborent en essayant d'écrire le texte qui est lu par le professeur), exercices de mémorisation des discours audiovisuels (Les élèves vont mémoriser correctement chaque unité sonore), jeux dérivés du théâtre, lecture de tout un roman, les deux activités de réécriture « réparation du texte (simplifier ou complexifier des textes « inadaptés ») » et « réorganisation globale d'un texte », et filmer des dialogues des élèves et leur faire faire une analyse. Les exercices qui sont les plus utilisés dans ce groupe sont : de grands projets qui durent longtemps, puzzles (les élèves vont remettre en ordre des éléments d'une phrase ou des phrases de tout un texte pour le reconstruire), jeux culturels, dictées (le professeur lit un texte et l'élève va essayer d'écrire le texte le plus similaire possible).

Groupe 2 (assez fréquents): lecture des textes littéraires, exercices de l'intonation, exercices de l'articulation, exercices qui favorisent l'autonomisation (le fait que les élèves apprennent à apprendre tous seuls), exercices de réparation de texte (certaines parties – ou mots – d'un texte sont rajoutées, et les élèves vont le réparer en remplissant des « trous »), exercices de mise en relation (les élèves vont mettre en correspondance des paires qui ont été séparées en deux listes), entraîner différentes stratégies de lecture (il y a des différentes manières de lire, p.ex. lecture globale/ écrémage/ balayage/ critique/ studieuse), travail des textes avec des typologies différentes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs, explicatifs et informatifs p.ex.), « Advanced organizer » (collection des connaissances des élèves avant un sujet abordé, p.ex. les laisser associer autour du sujet), essais, jeux de créativité (p.ex. poésies devinettes, charades, anagrammes, lipogrammes etc.), lecture des extraits d'un roman (souvent avec des question à répondre et rarement avec le but du « plaisir de lire » ainsi que l'utilisation des « Reading Journals »). Les exercices qui sont les plus utilisés dans ce groupe sont : modifications de texte (par contraction ou expansion), écriture libre, exercices de stratégies d'expression orale (p.ex. paraphrases, synonymes, explications, transfert etc.), exercices

situationnels/contextuels (la situation est variée pour faire comprendre que des pareils dialogues changent selon le contexte), et exercices de résolution de problèmes.

Groupe 3 (fréquents): exercices contrastifs (où la traduction du français au suédois est utilisée le plus fréquemment – au contraire du suédois au français), cours grammaticaux du professeur, exercices de prononciation, exercices variés concentrés autour d'un thème spécifique, activités d'analyse et de synthèse (p.ex. résumé, compte rendu, synthèse de documents, explication/commentaire de texte), écriture avec certains objectifs, jeux linguistiques, présentations orales. Les exercices qui sont utilisés le plus fréquemment sont : entraîner différents types d'écoute (il y a différentes manières d'écouter, p.ex. écoute de veille/ globale/ sélective/ détaillée), exercices collaboratifs, questionnaires pour entraîner la compréhension (réponses ouvertes, choix multiples, questions fermées/orientées/guidées p.ex.), exercices qui favorisent la communication, exercices qui favorisent l'interaction, exercices d'imitation et répétition.

L'un des exercices était difficile à placer dans un certain groupe, à savoir l'écriture de processus (Les élèves s'entrainent au processus de l'écriture d'un texte : préécriture – écriture – réécriture). Cet exercice fait avec des conversations de groupe comme aide (d'autres élèves lisent et commentent le texte) était peu fréquente, mais avec des commentaires du professeur comme aide la moitié des participants de l'étude a dit qu'il est utilisé souvent (ou assez souvent) et la moitié rarement (ou jamais).

En ce qui concerne la deuxième question où les professeurs pouvaient décrire quelques autres méthodes d'enseignement qu'ils utilisent souvent, j'ai reçu les réponses suivantes : « J'utilise des chansons que j'ai écrites moi-même, en utilisant une mélodie connue, pour apprendre les verbes, les prépositions » ; « Débat autour d'un thème/d'un film ou d'un texte déclencheur » ; « Je travaille beaucoup sur le vocabulaire, avec des listes de vocabulaire thématiques collectives. Production des phrases pour utiliser le vocabulaire et des jeux pour réviser » ; « J'utilise beaucoup de nouvelles en français, des courts métrages et des exercices de grammaire sur l'ordinateur » ; et « Beaucoup d'exercices sur l'ordinateur ».

5.2 Les langues utilisées dans certaines classes du FLE en Suède

Seulement une personne disait utiliser exclusivement le français dans la classe (celle qui avait le français comme langue maternelle). Le reste utilise toutes les deux langues. La plupart (14 personnes) parlent surtout le français mais le suédois est utilisé lorsqu'il leur semble nécessaire, par exemple lors d'explications de grammaire et de consignes. Cinq personnes disent que la langue dépend de l'âge des élèves - ou plutôt du niveau de la langue. Avec les débutants, ces professeurs parlent surtout le suédois et puis le français est introduit de plus en plus pour que finalement ce soit

la langue parlée principalement. Six professeurs utilisent le suédois plus que le français, mais la moitié d'entre eux mentionnent qu'ils n'enseignent que les débutants.

5.3 Grammaire

En ce qui concerne la sous-question « Expliquez-vous le plus souvent les structures grammaticales, ou laissez-vous les élèves les découvrir ? », neuf personnes disent qu'elles expliquent les structures aux élèves (premier groupe), tandis que quatre personnes laissent les élèves les découvrir (deuxième groupe). Quelques-uns d'entre les professeurs ont donc développé la réponse plus que cela. Parmi ceux dans le premier groupe il y avait ces commentaires : *J'explique les structures grammaticales aux élèves…* « à partir des exemples trouvés dans les textes avec lesquels on travaille », « en contexte quand les élèves ont écrit surtout », « mais interactif, mes élèves m'aident et participent aussi » et « au début de la leçon et ensuite les élèves font des exercices verbaux et écrits liés au problème grammatical ». Parmi les professeurs dans le deuxième groupe il y avait ces développements des réponses : *Je laisse les élèves découvrir les structures grammaticales…* « en les guidant sur la bonne voie, bien entendu » et « parfois, mais ça dépend du niveau du problème ».

En ce qui concerne la sous-question « Est-elle maniée comme un concept traité séparément avec des cours et des exercices exclusivement grammaticaux, ou est-elle plutôt encadrée dans les exercices communicationnels ? », onze personnes disent que la grammaire est encadrée dans un contexte, alors que quatre professeurs la traitent plutôt comme un concept séparément. Pour le dernier, ces commentaires ont été ajoutés : « après que les élèves ont découvert les structures », « mais introduite dans le contexte du texte » et « surtout au début mais elle devient de plus en plus encadrée dans les exercices communicationnels ».

Trois professeurs disent qu'ils varient les méthodes beaucoup. Voici un exemple :

> « Je travaille avec la grammaire de plusieurs façons, aussi bien séparément qu'avec d'autres compétences, comme lorsque nous lisons des textes ou les élèves écrivent des dialogues et d'autres textes. Lorsque les élèves parlent librement, des notes est faites et du feed-back est donné mais la critique grammaticale est évitée, puisque ce n'est pas celle-ci qui est focalisée à ce moment ».

Une personne explique son enseignement de la grammaire comme cela : « La grammaire est enseignée en relation avec une épreuve entrée, puis travail sur les fautes communes ».

5.4 Traduction

En ce qui concerne la sous-question « Si vous utilisez des exercices contrastifs, en faites-vous comme des traductions mot par mot des phrases isolées, ou est-ce que le sens global est traduit ? », le nombre de réponses était quatre respectivement sept, et ensuite il y avait cinq professeurs qui ont dit

qu'ils font tous les deux. Parmi les professeurs qui travaillent avec la traduction d'un sens global, deux d'entre eux ont écrit ces commentaires : « Nous lisons des textes et par exemple répondons à des questions sur le sens global. Souvent, j'isole les mots-clés en leur demandant de les traduire où d'en deviner le sens dans le contexte. De cette façon, j'espère qu'ils apprennent à comprendre de manière globale » et « La traduction est importante comme partie de l'apprentissage de temps en temps pour montrer aux élèves comment s'exprimer correctement dans un contexte ». D'autres commentaires mais qui développent les réponses traitant de la traduction mot par mot sont : « Des phrases isolées du niveau élémentaire et des textes aux niveaux avancés », « Quand il s'agit de textes plus faciles, et plus courts, je demande parfois la traduction mot à mot- la plupart du temps en collaboration. Cela me semble important justement pour analyser et comprendre les différentes structures grammaticales » et « Parfois mais rarement mot par mot pour pouvoir acquérir la structure et apprendre à l'utiliser dans la reproduction, et communication ».

Sept personnes indiquent qu'ils trouvent la traduction exacte importante, pour les raisons suivantes : « pour la confirmation pour les élèves, pour l'orthographe, prononciation et le vocabulaire », « pour apprendre à mieux maîtriser une langue étrangère aux tous niveaux », « pour faire les élèves comprendre la structure de la langue », « parce que c'est un moment d'apprentissage des mots et de grammaire », et « (on travaille avec des traductions exactes aux niveaux supérieurs) pour que les élèves fassent des comparaisons eux-mêmes ».

Trois professeurs disent qu'ils travaillent rarement ou jamais avec la traduction. L'une des raisons est décrite avec ce commentaire : « Je travaille plutôt avec la production libre comme la traduction est très 'construite' et pas une situation réelle ».

5.5 Vocabulaire

Ce qui était le plus clair en analysant les réponses d'enquêtes par rapport au vocabulaire était la comparaison entre le français et le suédois. Quinze professeurs de l'étude travaillaient avec cela, et dix d'entre eux disaient aussi qu'ils comparaient avec l'anglais en plus.

Six personnes disent qu'elles traitent les mots dans un contexte, et d'autres les expliquent d'une autre façon, par exemple huit personnes disent qu'ils trouvent les mots dans un texte, des phrases, des propositions etc. (par exemple l'un des professeurs décrit un exercice : les élèves ont les mots suédois et vont trouver les mots français dans un texte). Trois professeurs écrivent que les mots sont liés à un film, un vidéo où une émission de télé.

Huit professeurs disent qu'ils ont souvent des jeux du vocabulaire. Quelques exemples cités sont des compétitions de dictionnaire, des compétitions au tableau/ smartboard, du « pictionnary », du jeu de mémoire, de « gestes », du « bingo », des « mots croisés », du « flashcards » et des jeux pour

réviser. Les jeux/exercices sur l'ordinateur/ iPad/ Internet sont aussi souvent utilisés (six personnes l'ont indiqué), par exemple « glosboken », « glosmästaren », présentations visuelles, une application qui s'appelle « Duolingo », « glosor.eu », ou de mettre des "glosor"/mots et phrases dans les programmes de l'ordinateur pour laisser les élèves entraîner là.

Quatre professeurs indiquent qu'ils traitent les mots autour d'un thème ou un domaine bien défini.

Trois personnes disent qu'elles utilisent la manière traditionnelle de travailler avec le vocabulaire – deux listes deux mots : l'une avec un mot français et l'autre avec le correspondant suédois.

D'autres exercices mentionnés sont ceux-ci : mots par rapport aux images, apprendre un petit texte par cœur, laisser les élèves choisir leurs mots eux-mêmes, passer environ quinze minutes une fois par semaine à se lancer une balle et à répondre à des questions de vocabulaire, exercices de vocabulaire suivent une série d'exposés, travailler ensemble avec les mots, dictée, synonymes et anonymes, des dialogues répétitives de type « Où est le/la... ? « / « Donne-moi le/la..... !), production des phrases pour utiliser le vocabulaire, introduction des mots en parlant d'une actualité, par exemple.

5.6 Matériels dans l'enseignement

Seize professeurs participant à l'étude indiquent que les manuels sont la base (le matériel utilisé le plus) de l'enseignement, par exemple parce que « ils donnent aux élèves les données lexicales et grammaticales ». Quelques manuels mentionnés sont « Chouette », « Formidable », « Mais Oui » et « Chez nous » dont le dernier a un livre d'exercice sur l'ordinateur. Le professeur qui l'a nommé le trouve génial. L'un des professeurs écrit que le manuel est la base pour les débutants mais pour les plus âgées de grandes libertés sont prises et que les documents authentiques prennent beaucoup plus de place. Dans l'enseignement de quatre professeurs, les documents authentiques prennent la place la plus importante, par exemple du fait de la volonté que « les élèves *vivent* la langue ». L'un de ces professeurs dit que dans sa classe tout le monde a un iPad et ils l'utilisent pour trouver des matériels authentiques sur Internet, et un autre professeur écrit qu'il travaille avec des thèmes et choisit des documents authentiques et des activités autour de ce thème. Dix-huit autres personnes aussi disent qu'elles utilisent des documents authentiques dans l'enseignement, mais pas comme numéro un. Quelques matériels authentiques (surtout sur Internet) nommés sont : des films, des actualités/nouvelles en français (comme des évènements politiques en France), des programmes radio, des livres d'enfants, de la musique française, bbc, youtube, beta.sli.se, tf1, tv5, jde, des courts métrages et des exercices de grammaire sur l'ordinateur, Google, un CD des prof et des élèves, et naturellement les exercices déjà nommés par rapport au vocabulaire. Six professeurs indiquent qu'ils

utilisent des matériels complémentaires, et une personne dit qu'il/elle invente des exercices liés au thème étudié. Trois professeurs écrivent qu'ils utilisent tout en essayant de varier le plus possible.

5.7 Présentation des valeurs des professeurs autour de l'importance de différents « concepts » comparés dans la quatrième partie de l'enquête

En ce qui concerne l'appréciation de l'importance entre certains concepts (ou dans quelques cas des exercices), les professeurs ont répondu à six questions. Pour le choix entre « expression orale » ou « expression écrite », treize participants de l'étude les trouvent aussi importantes, neuf trouvent que l'expression orale est la plus importante, et personne ne pense que l'expression écrite est la plus importante. Le même choix était fait pour la compréhension (« orale » ou « écrite »), et dans ce cas seize professeurs leur donnent une importance égale. Quatre personnes trouvent que la compréhension orale est plus importante que la compréhension écrite, et deux autres pensent le contraire. La troisième question traite de la comparaison entre « la compétence d'expression » et « la compétence de compréhension », et le résultat était celui-ci : le plus d'importance est donné à la première par deux personnes, alors que quatre personnes pensent que la compétence de compréhension est la plus importante, mais seize entre les professeurs les trouvent aussi importantes. Pour la validation de l'importance entre « la forme de la langue » et « les compétences communicatives », tout le monde avait le même avis, que les compétences communicatives ont la plus haute valeur. Les professeurs comparaient aussi les exercices « collaboratifs » et « individuels » et « cours du professeur ». Neuf personnes les trouvent aussi importants, alors que douze professeurs donnent la plus haute valeur aux exercices collaboratifs. Les exercices individuels sont les plus importants selon quatre personnes, tandis qu'aucune personne n'a indiqué les cours du professeur comme les plus importants. Finalement, pour la dernière question j'ai fait un tableau :

TABLEAU 2.

Exercices ⬇ *Importance* ➡	**1**	**2**	**3**	**4**
Communicatifs	18	1	3	0
Audiovisuels	1	10	7	4
Imitatives et répétitives	1	8	4	9
Contrastifs (traduction)	2	4	8	8

Description tableau 2 : L'importance des exercices différents nombrés 1-4 où 1 est le plus important. Sous chaque nombre indiquant l'importance (1-4), le nombre des personnes qui ont écrit ce nombre est indiqué.

6 DISCUSSION

La discussion contient trois parties : dans la première – « Réflexion sur le résultat de l'étude et connexion avec les méthodologies de la didactique des langues étrangères » - l'information qui est donnée par l'étude (le résultat) sera reliée avec les théories décrites dans l'arrière-plan théorique ; dans la deuxième partie – « Discussion de la méthode » - une réflexion autour de la méthode est présentée ; et la troisième partie traite de l' – « Avenir – réflexions et propositions de recherches ultérieures ».

6.1 Réflexion sur le résultat de l'étude et connexion avec les méthodologies de la didactique des langues étrangères

Dans l'ensemble, c'est la MC qui influence le plus l'enseignement des professeurs de l'étude. Il semble donc qu'ils ont bien adopté la didactique du FLE « recommandée » (par les recherches actuelles) la plus récente. Par exemple ils ont souligné l'importance des compétences communicatives (en comparaison avec la forme de la langue), des exercices collaboratifs (en comparaison avec des exercices individuels et des cours du professeur) et des exercices communicatifs (en comparaison avec des exercices audiovisuels, imitatifs/répétitifs et contrastifs). On peut le voir aussi en regardant le résultat des méthodes d'enseignement utilisées, bref un grand nombre d'exercices qui sont surtout significatifs de la MC étaient fréquents, par exemple les exercices de communication et interaction, les exercices situationnels/contextuels et collaboratifs ainsi que les exercices sur la résolution de problèmes et ceux concentrés autour d'un thème. Les trois exercices dernièrement nommés sont surtout liés à l'approche actionnelle. Les projets qui sont aussi favorisés par l'approche actionnelle ne sont donc utilisés que rarement. Dans la MC les compétences communicatives sont accentuées et parmi les exercices d'expression les plus souvent utilisés il y a l'écriture avec certains objectifs, les présentations orales ainsi que les jeux linguistiques, et ceux utilisés avec une fréquence moyenne sont l'écriture libre, les jeux de créativité, les exercices des stratégies d'expression orale, les exercices de réécriture par des modifications de texte et des essais. Les exercices d'expressions utilisés rarement sont ceux de réécriture par réparation de textes et la réorganisation globale d'un texte, les jeux culturels et ceux dérivés du théâtre ainsi que la filmatisation des dialogues et suivie de l'analyse de ce qui a été dit. Plusieurs de ces exercices impliquent naturellement aussi la compréhension, mais c'est l'expression qui est le but principal. Parmi les exercices qui traitent plutôt de la compréhension, les exercices d'analyse de synthèse et de différents types d'écoute ainsi que les questionnaires sont ceux qui sont utilisés le plus fréquemment, et ceux qui sont utilisés avec une fréquence moyenne sont les exercices de mise en relation et différentes stratégies de lecture, la lecture de différents types de textes, la lecture des textes littéraires

par exemple des extraits de romans et l'exercice « Advanced Organizer ». Les exercices de compréhension utilisés rarement sont les puzzles, les dictées et les dictogloss ainsi que la lecture de tout un roman. En ce qui concerne la compréhension la MC favorise les exercices qui font activer le processus cognitif haut-bas (au contraire du processus bas-haut), ce que font plusieurs exercices dans l'étude, car ils sont recommandés par certains chercheurs. Une autre chose qui est accentuée dans la MC est l'autonomisation, et les professeurs dans l'étude utilisent généralement les exercices qui la favorisent moyennement souvent. Si l'on compare avec les réponses aux questions sur les méthodes d'enseignement, quelques exercices qui pourraient la représenter sont ceux qui ont comme but les stratégies de lecture, d'écoute et d'expression orale dont l'utilisation a été décrite ci-dessus.

Le résultat de l'étude montre aussi qu'il y a dans l'enseignement des classes de l'étude des « traits » provenant des autres méthodologies. Cela sera décrit en ayant comme point de départ des résultats de l'étude et en discutant autour des langues utilisées dans les classes, la traduction, la grammaire, le vocabulaire et les comparaisons entre les compétences d'expression et de compréhension, orale et écrite.

En ce qui concerne les *langues utilisées dans la classe* c'est encore la MC qui est la plus représentative pour l'enseignement des professeurs participants à l'étude, puisqu'elle accentue l'usage de la langue cible le plus possible mais souligne aussi l'importance d'utiliser la langue maternelle lorsque c'est nécessaire et surtout pour les comparaisons entre les langues. La plupart des participants à l'étude travaillaient de cette façon, alors qu'une personne seulement utilisait exclusivement le français. Cette manière est représentative pour la MD et les MSB où seule la langue cible serait utilisée. Au contraire, c'est la langue maternelle qui est surtout parlée par le professeur dans la MT, et dans l'étude six personnes parlaient souvent le suédois. On peut donc constater que parmi les deux manières d'enseigner traditionnellement – enseignement *du* français et *en* français – c'est la première qui est plus fréquente, mais que la plupart des professeurs suivent la didactique du FLE actuelle et donc font une combinaison. Il ne faut pas non plus oublier que le niveau des élèves était un facteur important dans l'étude.

En parlant de la langue maternelle et de la langue cible, les exercices contrastifs étaient très fréquents dans les classes de l'étude, ce qui est favorisé par la MT. La *traduction* dans cette méthodologie est exacte et il s'agit d'une traduction mot à mot des phrases isolées, tandis que dans la MC c'est le sens global dans un contexte qui est accentué. En gros, toutes les deux manières sont utilisées. Il est donné une importance au contexte et au sens global, mais la traduction exacte est beaucoup utilisée aussi, par exemple pour comparer les différentes structures des langues, et apprendre les mots et la grammaire. Certains professeurs indiquent que la traduction exacte est utilisée plutôt aux niveaux supérieurs et le sens global avec les débutants. C'est pareil avec la

traduction mot à mot des phrases isolées et ici il est aussi mentionné que la longueur et niveau langagier du texte joue un rôle. Il semble donc que la traduction exacte est faite avec un but clair, ce qui est en relation avec ce que la MC exprime, que la traduction marche comme un guide de réflexion comparative puisque les langues ne sont pas isomorphes et la comparaison des structures des langues est nécessaire. Du fait que les exercices contrastifs étaient utilisés très fréquemment par les professeurs de l'étude, on pourrait croire que la MT, qui a eu une grande place historiquement dans l'enseignement en Suède, est toujours la base de l'enseignement mais si l'on compare avec d'autres exercices qui sont aussi ou plus fréquents, ils sont surtout significatifs pour la MC (comme il l'est déjà dit et exemplifié ci-dessus) et de plus les participants à l'étude donnaient généralement plus d'importance aux autres exercices (communicatifs, audiovisuels et imitatifs/répétitifs) en les comparant. Trois participants à l'étude ont indiqué qu'ils n'utilisent jamais ou rarement la traduction, ce qui est lié à la MD et les MSB où la langue cible est la seule langue utilisée.

Outre la traduction, c'est la *grammaire* qui est la plus significative pour la MT. Dans cette méthodologie la grammaire est explicite, donc c'est un concept traité hors contexte où les règles et structures grammaticales sont expliquées en langue maternelle lors des cours du professeur. En ce qui concerne l'explication des règles, neuf participants à l'étude le font, alors que seulement quatre professeurs plutôt laissent leurs élèves découvrir les structures grammaticales (grammaire implicite), ce qui est la seule façon de traiter la grammaire dans la MD (avec comme point de départ le texte ou le discours énoncé) et dans les MSB (dans les exercices « de drill » imitatifs et répétitifs). Or, sept personnes disent qu'elles suivent les deux manières et trois autres indiquent qu'elles varient les méthodes le plus possible. Si on les additionne, c'est une majorité de professeurs qui enseigne la grammaire explicite aussi bien que la grammaire implicite, ce qui est plutôt représentatif pour la MC. Bien qu'elle favorise la grammaire implicite, la MC aussi donne de l'importance à la grammaire explicite, pas comme fin en soi mais comme un instrument d'apprentissage pour faire prendre conscience aux élèves de la construction et des structures de la langue cible. En plus, les deux manières donnent différents savoirs qui (selon la MC) sont importants tous les deux – savoirs déclaratifs et procéduraux. Ce qui dans la MC importe le plus est que la grammaire soit traitée dans un contexte. Onze professeurs dans l'étude disent que la grammaire est encadrée dans un contexte/dans les exercices, tandis que seulement quatre personnes la traitent séparément. Si l'on compare d'autres différences entre la MT et la MC en les reliant au résultat de l'étude, on peut tout d'abord voir que les cours de grammaire du professeur, qui sont accentués dans la MT mais peu recommandés dans la MC, sont toujours très fréquents. Or lorsqu'il fallait comparer les cours du professeur (donc cours en général et pas spécifiquement de grammaire), les exercices collaboratifs et les exercices individuels (qui sont plus significatifs pour la MC – les exercices individuels comme

une partie de l'autonomisation) personne n'accordait aux cours du professeur la plus haute importance. Une autre appréciation faite par les professeurs était une comparaison de l'importance entre la forme de la langue (qui est l'objet dans la MT) et les compétences communicatives (sur lesquelles la MC focalise son attention). Tous les professeurs qui ont répondu à la question donnaient aux compétences communicatives la plus haute valeur. Donc, même si la forme de la langue/la grammaire a une grande place dans l'enseignement des professeurs de l'étude, elle n'est pas plus importante que la communication (qui est favorisée dans la MC). En ce qui concerne la langue utilisée lors de l'enseignement de la grammaire, il semble que le suédois est très fréquent. Bien que la MC accentue le métalangage (parler de la langue cible en langue cible), l'utilisation de la langue maternelle dans le domaine de la grammaire est toujours majoritaire (basée sur une addition des personnes qui utilisent le plus souvent le suédois dans la classe en général et des personnes qui utilisent surtout le français mais le suédois lors des explications grammaticales en comparant avec le reste des professeurs qui parlent surtout le français plus l'enseignant qui utilise exclusivement le français dans la classe).

En ce qui concerne le *vocabulaire*, une grande majorité des professeurs de l'étude font des comparaisons entre le suédois et le français, ce qui est représentatif plutôt pour la MT, pour qui la traduction est l'une des « activités » principale, et le vocabulaire est appris surtout en utilisant les « listes de mots » traditionnelles. Trois des professeurs ont indiqué qu'ils utilisent cette méthode. La MC rejette cet exercice puisque les langues ne découpent pas la réalité de la même manière. On peut rarement trouver une équivalence sémantique entre deux termes. C'est comme utiliser un dictionnaire – une stratégie qui ne favorise l'acquisition du vocabulaire que rarement mais peut être utilisée occasionnellement pour la vérification ou dans l'urgence pour ne pas bloquer la communication. En revenant aux comparaisons entre le français et le suédois, cela est aussi représentatif de la MC pour des raisons déjà nommées (conscience contrastive des différences entre les langues). Or, ces comparaisons donnent donc des avantages plutôt grammaticaux et ne favorisent pas tellement l'apprentissage du vocabulaire, mais on pourrait s'imaginer que si les mots correspondants se ressemblent on se souvient de celui en langue cible plus facilement. Ce qui importe le plus par rapport au vocabulaire selon la MC est que les mots soient placés dans un contexte pour qu'ils soient codés dans la mémoire à long terme (ce qui oppose à la MT qui travaille avec le vocabulaire hors contexte). La plupart des professeurs dans l'étude expriment de différentes manières qu'ils traitent les mots dans un contexte. Une autre chose qui relie le résultat de l'étude par rapport au vocabulaire avec la MC est l'individualisation et la variation des exercices. Il semble que les professeurs varient beaucoup méthodiquement en utilisant un grand nombre d'exercices qui

entraînent le vocabulaire. Pour les MSB le vocabulaire occupe une place secondaire et est limité aux mots de base.

En ce qui concerne les *matériels* la MT utilisait les textes littéraires, pour la MD c'était la parole quotidienne qui était centrale, les MSB construisaient des exercices de « drill » oraux et avec la MSGAV les matériels audiovisuels étaient arrivés, et il s'agissait des exercices où les élèves devaient mémoriser chaque unité sonore des discours audiovisuels. Avec la MC les manuels sont devenus nombreux, mais elle favorise la plurimodalité des matériels, et l'approche actionnelle accentue surtout des documents authentiques. Les professeurs de l'étude utilisent les textes littéraires de façon moyennement fréquente. Lorsqu'il s'agit des romans c'est le plus souvent des extraits qui sont utilisés, car la lecture de tout un roman est rarement faite. Les matériels audiovisuels et les paroles quotidiennes sont des parties des documents authentiques qui sont beaucoup utilisés par la grande majorité des participants de l'étude, mais les exercices de mémorisation sont utilisés rarement. Ces matériels représentatifs pour la MD et les MSB ne sont donc que deux des matériels parmi d'autre, alors qu'il est clair que c'est une plurimodalité matérielle qui se présente. Pleins de matériels authentiques ainsi que de manuels différents, de matériels complémentaires et de textes de différents types sont utilisés de façon moyennement fréquente. Pour la plupart des professeurs de l'étude c'est le manuel qui constitue la base de l'enseignement.

Dans la MC, toutes les quatre *compétences langagières* sont importantes, alors que la MT accentue la compréhension écrite, et la MD et les MSB favorisent la langue parlée. Lorsque les participants à l'étude estimaient la compréhension et l'expression ils leur donnaient une valeur équivalente. Si l'on regarde les réponses aux questions sur les méthodes d'enseignement on ne peut pas non plus voir des différences quant à la fréquence d'utilisation respective. La majorité des professeurs de l'étude estimaient les compétences orales et écrites comme également importantes. Or, plus de personnes trouvaient que la langue parlée était plus importante que la langue écrite. Aussi en regardant les réponses aux questions sur les méthodes d'enseignement on peut voir que presque tous les exercices qui entraînent la compétence orale sont utilisés souvent ou avec une fréquence moyenne. Ceux utilisés le plus d'entre eux sont les jeux linguistiques, les stratégies de différents types d'écoute, les présentations orales, les imitations et répétitions, et la prononciation. La raison pour laquelle la compétence orale prend toujours une grande place dans l'enseignement pourrait être qu'elle semble difficile et pose souvent des problèmes pour les élèves puisque c'est une compétence très complexe. Elle consiste en tous les aspects de la compétence linguistique comme l'intonation, l'accent, le débit, le rythme, le volume de la voix, la prononciation, la grammaire, le vocabulaire, les connaissances sociolinguistiques et socioculturelles etc. En ce qui concerne la compréhension il faut maîtriser tous ces aspects et identifier le sens du message, et pour pouvoir s'exprimer les aspects doivent être

activés sans que le locuteur n'ait beaucoup de temps. En français la prononciation est surtout difficile, puisque la forme écrite ne reflète pas toujours la prononciation. Il est indiqué ci-dessus que les imitations et répétitions sont souvent utilisées dans la classe, l'un des rares traits de la MSGAV. Il semble donc que ce n'est qu'un exercice parmi d'autres, puisqu'on donne plus d'importance à d'autres exercices lors de l'appréciation par les professeurs et il y a aussi plein d'autres exercices utilisés dans l'enseignement. Les imitations et répétitions ne sont donc pas la méthode principalement utilisée comme dans la MSGAV. En ce qui concerne la compétence écrite par rapport au résultat de l'étude, on peut voir que la plupart des exercices écrits sont utilisés de façon moyennement fréquente. La didactique des langues étrangères récente accentue les différentes stratégies de lecture et l'écriture de processus mais indique aussi que l'écriture libre (peu important qu'il y ait des objectifs ou pas) est importante elle aussi. Les professeurs de l'étude ont indiqué que les exercices de l'écriture libre étaient aussi fréquents que ceux de différentes stratégies de lecture et l'écriture de processus.

Pour conclure, on peut voir dans l'enseignement des professeurs participants à l'étude des traits particuliers pour chaque méthodologie, mais il est clair que c'est la MC qui est la plus représentative pour l'enseignement dans les classes de l'étude. Même si plusieurs exercices et matériels utilisés sont plutôt significatifs pour les autres méthodologies, dans l'ensemble aucune d'entre elles n'est représentative de l'enseignement des classes de l'étude. En plus, bien que la MC n'accentue pas certains exercices parmi eux, elle favorise la plurimodalité et la variation des exercices et des matériels, donc ce n'est pas « faux » de les utiliser dans un enseignement représentatif de la MC. L'approche actionnelle qui est l'extension de celle-ci est partiellement adoptée, bref tous les exercices favorisés par cette approche sont présents dans l'enseignement, mais ils ne prennent pas la plus grande place.

6.2 Discussion de la méthode

Avec la méthode utilisée - une enquête donnant plutôt de l'information quantitative mais aussi de l'information qualitative – le but de l'étude est atteint. L'enquête a donné un résultat qui a répondu aux questions posées dans la problématique. Le but était d'atteindre un résultat très large et ce but a été atteint. Pourrait-on donc améliorer la méthode pour mieux réussir ou obtenir un résultat avec une perspective différente ?

On pourrait focaliser sur un certain niveau (cours) dans l'enseignement pour éviter la « fausse source » que le niveau de la langue joue un rôle pour les méthodes d'enseignement, ce qu' a montré cette étude. Mais cela n'aurait pas donné une perspective si large que celle qui était

recherchée. En plus, les différences entre les niveaux à propos des méthodes d'enseignement sont intéressantes à découvrir, ce que l'on n'aurait pas fait en focalisant sur un certain niveau. Cela aurait demandé plusieurs études, une pour chaque cours, ou une étude plus grande où les professeurs auraient dû indiquer dans l'enquête spécifiquement quel cours qui était enseigné. Ce qui est difficile avec cette procédure est que les professeurs le plus souvent enseignent plusieurs cours. Aussi, il faut toujours contrebalancer la largeur et la proximité des résultats.

Les facteurs sociaux affectent souvent le résultat de différentes manières, or cela serait mieux d'avoir un panel plus représentable de la réalité par rapport à l'âge, la géographie, le sexe, l'origine et la formation. On cherche toujours un pourcentage pour chaque facteur qui soit représentatif de la réalité. Pour en trouver il faut donc faire une étude préliminaire pour connaître le pourcentage, ce qui aurait pris trop de temps par rapport à la taille de ce mémoire. De plus, il était difficile de trouver des professeurs qui voulaient participer donc ce n'était pas possible de sélectionner les professeurs.

En ce qui concerne les questions de l'enquête elles ont donné les réponses souhaitées , or la question « Faites-vous des comparaisons entre français et suédois à propos des structures syntaxiques, contextuelles et des expressions p.ex. ? » à propos du vocabulaire aurait peut-être pu être reformulée puisqu'elle donnait des réponses concernant plutôt la grammaire.

Outre ces propositions d'amélioration, l'étude est bien réussie puisque le but a été atteint et nous avons pu apporter des réponses à la problématique.

6.3 Avenir – réflexions et propositions de recherches ultérieures

La société se développe tout le temps, de nouveaux matériels sont construits ou inventés, de nouvelles recherches sur la didactique sont faites, les méthodologies sont à l'épreuve, se développent et de nouvelles méthodologies sont créées. Comme professeur il faut toujours être à jour avec les nouvelles recherches et recommandations sur la didactique des langues étrangères, mais il ne faut pas oublier que les classes sont différentes et demandent peut-être différentes méthodes. De plus, la didactique des langues étrangères est générale, et il ne faut pas non plus oublier que les systèmes scolaires sont différents pour chaque pays. Les documents scolaires officiels sont basés sur certaines théories et ont des recommandations et règles particulières. Il faut tout d'abord suivre ces documents. La société continuera à se développer, de nouveaux matériels seront créés et de nouvelles recherches et recommandations seront faites. Par rapport à cette étude on pourrait s'imaginer des recherches ultérieures, par exemple :

- Lier plus l'enquête avec les documents scolaires officiels, en se focalisant sur les méthodologies ou les méthodes d'enseignement.

- Chercher comment des facteurs sociaux affectent le résultat de l'étude : par exemple si l'enseignement des professeurs les plus âgés contient plus de traits des anciennes méthodologies ; s'il y a des différences entre l'enseignement des hommes et des femmes ; si l'origine ou/et la formation jouent un rôle. C'est intéressant que la seule personne pour qui la langue maternelle est le français soit aussi la seule qui parle exclusivement le français dans la classe. L'enseignement en France et les formations françaises ont-ils une tradition de MD ou MSB ? Ou était-ce une coïncidence dans cette étude ?
- se concentrer plus sur une certaines partie de l'étude, comme l'expression, la compréhension, la grammaire, le vocabulaire, la traduction ou les matériels, soit par une étude similaire de celle-ci soit par des études plus profondes.
- se concentrer plus sur les opinions des professeurs sur les différents aspects de l'étude et peut-être lier avec leurs opinions sur les théories de l'acquisition et de l'apprentissage des connaissances (épistémologie) sur lesquelles les méthodologies sont basées.
- se concentrer plus sur les opinions des élèves : Avec quelles méthodes trouvent-ils qu'ils apprennent le mieux ? Comment valident-ils l'importance des compétences différentes ? Quelle est leur opinion sur les langues et les matériels utilisés dans la classe ?

Il y a évidemment plein d'autres recherches ultérieures possibles. L'étude éveille beaucoup de questions intéressantes. Puisqu'on ne peut jamais prévoir le développement de la société et les résultats des recherches futures, il est impossible de dire de quoi la didactique aura l'air dans l'avenir. La méthodologie cognitiviste va-t-elle continuer à être la plus représentative pour l'enseignement dans le futur ? L'approche actionnelle va-t-elle devenir de plus en plus adaptée ? Les anciennes méthodologies vont-elles être redécouvertes/réutilisées ? Est-ce que de nouvelles méthodologies vont être créées ? Quelles méthodes d'enseignements vont rester ou être développées, et quelles nouvelles méthodes seront créées ?
Qu'importe le développement, il faut comme professeur le suivre attentivement.

BIBLIOGRAPHIE

Barthélémy, F., Groux, D. et Porcher, L. (2011) *Cent mots pour Le français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan

Cuq, J-P. et Gruca, I. (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: presses universitaires de Grenoble

Defays, J-M et Deltour, S. (2003) *Le français langue étrangère et seconde – Enseignement et apprentissage*. Sprimont (Belgique): Mardaga

Holme, M.I. et Solvang, B.K. (1997) *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur

Lagerholm, P. (2005) *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur

Larsson Ringqvist, E. (2009) Förklaringar och förståelse i grammatikundervisningen. *Språkdidaktiska perspektiv*. Tornberg, U., Malmqvist, A. & Valfridsson, I. (red.). s 49-64. Stockholm: Liber

Lebrun, M. (2007) *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre – Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles: Éditions De Boeck Université

Malmqvist, A. (2009) Responssamtalkring egna och andras texter – en möjlighet för språkundervisningen? *Språkdidaktiska perspektiv*. Tornberg, U., Malmqvist, A. & Valfridsson, I. (red.). s 65-80. Stockholm: Liber

Marx Åberg, A. (2009) "Uppgift eller upplevelse?" Om läsuppgifters roll vid läsning av litterära tester i språkundervisning. *Språkdidaktiska perspektiv*. Tornberg, U., Malmqvist, A. & Valfridsson, I. (red.). s 81-96. Stockholm: Liber

Porcher, L. (2004) *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette éducation

Riquois, E. (2010) Les évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE : De la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle. *Revue Education & Formation – Manuels scolaires et matériel didactique*. Braun, A. (red.) p.131-144. Belgique: Université de Mons. [Source électronique] Manuels_scolaires_et_materiel_didactique.pdf

Rubin, J. et Thomson, I. (1994) *How To Be a More Successful Language Learner*. Boston: MA: Heinle : Heinle Publishers. [Source électronique] http://thai.hawaii.edu/tempdownload/thai101-reference/Rubin-HowToBeSuccesfulLanguageLearners-all.pdf Date de recherche: 2013-11-10

Svenning, C. (2003) *Metodboken – Samhällsvetenskaplig metod och metodutveckling. Klassiska och nya metoder i informationssamhället. Källkritik på Internet* (5. uppl.) Eslöv: Lorentz

Tornberg, U. (2000) *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups

Valfridsson, I. (2009) Kunskapsmonopol eller majoritetsbeslut? Om samtal kring kollaborativa uppgifter i språkundervisningen. *Språkdidaktiska perspektiv*. Tornberg, U., Malmqvist, A. & Valfridsson, I. (red.). s 33-48. Stockholm: Liber

Vera, C. (2010) Les matériels didactiques pour la classe de Français langue étrangère. *Didáctica del Francés – El diseño del currículo de Francés Lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos.* Guillén, C. (red.). Barcelona: Graó

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhälsvetenskaplig forskning [Source électronique]*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Online. Internet http://www.cm.se/webbshop_vr/pdfer/etikreglerhs.pdf Date de recherche: 2013-09-27

Pièce jointe 1

L'enquête sur les méthodes d'enseignement utilisées dans la classe de FLE (français langue étrangère)

Je m'appelle Jenny Daleke, et je suis responsable de cette enquête. J'écris mon mémoire dans lequel l'enquête sera utilisée. Elle ne sera utilisée dans aucun autre but que celui-ci. Les participants de l'étude seront anonymes, et les informations sur ceux-ci seront le plus confidentiel possible, et elles ne seront qu'utilisées comme objet de science. La participation est facultative, et les participants ont le droit d'interrompre n'importe quand. Le travail sera publié à Högskolan Dalarna.

Information sur le participant

Âge : _____

Femme [ ] / Homme [ ]

Pays d'origine/langue maternelle : _____

Formation (inclure le lieu de vos études) :

_____

_____

Questions sur les méthodes d'enseignement

1) **Indiquez avec quelle fréquence vous utilisez les méthodes d'enseignement suivantes…**

	[Souvent]	**[Assez souvent]**	**[Rarement]**	**[Jamais]**
Exercices généraux				
Exercices *contrastifs* (traduction) :				
- Du français au suédois	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
- Du suédois au français	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Cours grammaticaux du professeur (c'est-à-dire « grammatikföreläsningar »)	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Lecture des textes littéraires	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Exercices de la *prononciation*	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Exercices de l'*intonation*	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Exercices de l'*articulation*	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

Exercices *d'imitation et répétition* (Les élèves imite et répète les discours du professeur ou des discours audio/-visuels) [ ] [ ] [ ] [ ]

Exercices de *mémorisation* des discours audiovisuels (Les élèves vont mémoriser correctement chaque unité sonore) [ ] [ ] [ ] [ ]

Exercices qui favorisent l'*autonomisation* (le fait que les élèves apprennent à apprendre tous seuls) [ ] [ ] [ ] [ ]

Exercices qui favorisent la *communication* [ ] [ ] [ ] [ ]

Exercices *situationnels/contextuels* (la situation est variée pour faire comprendre que des pareils dialogues changent selon le contexte) [ ] [ ] [ ] [ ]

Exercices qui favorisent l'*interaction* [ ] [ ] [ ] [ ]

Exercices de *résolution de problèmes* [ ] [ ] [ ] [ ]

De grands *projets* qui mettent longtemps [ ] [ ] [ ] [ ]

Exercices variés concentrés autour d'un *thème spécifique* [ ] [ ] [ ] [ ]

Exercices *collaboratifs* [ ] [ ] [ ] [ ]

Exercices spécifiques

Questionnaires pour entraîner la compréhension (réponses ouvertes, choix multiples, questions fermées/orientées/guidées p.ex.) [ ] [ ] [ ] [ ]

Exercices de *réparation de texte* (certaines parties – ou mots – d'un texte sont rajoutées, et les élèves vont le réparer en remplissant des « trous ») [ ] [ ] [ ] [ ]

Puzzles (les élèves vont remettre en ordre des éléments d'une phrase ou des phrases de tout un texte pour en reconstruire) [ ] [ ] [ ] [ ]

Exercices de *mise en relation* (les élèves vont mettre en correspondance des paires qui ont été séparées en deux listes) [ ] [ ] [ ] [ ]

Activités *d'analyse et de synthèse* (p.ex. résumé, compte rendu, synthèse de documents, explication/commentaire de texte) [ ] [ ] [ ] [ ]

Entraîner *différents types d'écoute* (il y a différentes manières d'écouter, p.ex. écoute de veille/globale/sélective/détaillée) [ ] [ ] [ ] [ ]

Entraîner *différentes stratégies de lecture* (il y a des différentes manières de lire, p.ex. lecture globale/écrémage/balayage/critique/studieuse) [ ] [ ] [ ] [ ]

Travail des *textes avec des typologies différentes* (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs, explicatifs et informatifs p.ex.) [ ] [ ] [ ] [ ]

L'exercice *'Advanced organizer'* (collection des connaissances des élèves avant un sujet abordé, p.ex. les laissés associer autour du sujet) [ ] [ ] [ ] [ ]

Dictées (« diktamenövningar » : le professeur lit un texte et l'élève va essayer d'écrire le texte le plus similaire possible) [ ] [ ] [ ] [ ]

Dictogloss (variante de dictée, mais plusieurs élèves collaborent en essayant d'écrire le texte qui est lu par le professeur) [ ] [ ] [ ] [ ]

Lecture d'un roman :

- Tout un livre [ ] [ ] [ ] [ ]
- Seulement des extraits [ ] [ ] [ ] [ ]
- Avec des questions à répondre [ ] [ ] [ ] [ ]
- Avec 'plaisir de lire' comme but principal [ ] [ ] [ ] [ ]
- Avec « Reading journals » (les élèves y écrire ses réflexions autour le livre, et choisissent des mots et citations à apprendre) [ ] [ ] [ ] [ ]

Écriture avec certains objectifs [ ] [ ] [ ] [ ]

Activités de réécriture :

- Modifications de texte (par contraction ou expansion) [ ] [ ] [ ] [ ]
- Réparation du texte (simplifier ou complexifier des textes « inadaptés ») [ ] [ ] [ ] [ ]
- Réorganisation globale d'un texte [ ] [ ] [ ] [ ]

Écriture (production écrite) libre [ ] [ ] [ ] [ ]

Écriture de processus (Les élèves s'entrainent au processus de l'écriture d'un texte : préécriture – écriture – réécriture)

- Avec des commentaires du professeur comme aide [ ] [ ] [ ] [ ]
- Avec des conversations de groupe comme aide – d'autres élèves lisent et commentent le texte [ ] [ ] [ ] [ ]

Essais [ ] [ ] [ ] [ ]

Filmer des dialogues des élèves et mettent leur faire faire une analyse [ ] [ ] [ ] [ ]

Exercices de stratégies d'expression orale (p.ex. paraphrases, synonymes, explications, transfert etc.) [ ] [ ] [ ] [ ]

Activités ludiques :

- Jeux linguistiques [ ] [ ] [ ] [ ]
- Jeux de créativité (p.ex. poésies devinettes, charades, anagrammes, lipogrammes etc.) [ ] [ ] [ ] [ ]
- Jeux culturels (font référence à la culture) [ ] [ ] [ ] [ ]
- Jeux dérivés du théâtre [ ] [ ] [ ] [ ]

Présentations orales [ ] [ ] [ ] [ ]

2) **Si vous utilisez souvent quelques autres méthodes d'enseignement que vous voulez partager, décrivez-les.**

3) **Le français, est-elle la langue utilisée exclusivement dans l'enseignement, ou donnez-vous des consignes et des explications (par exemple) en suédois ?**

4) **Comment travaillez-vous avec la grammaire ?** (est-elle maniée comme un concept traité séparément avec des cours et des exercices exclusivement grammaticaux, ou est-elle plutôt encadrée dans les exercices communicationnels ? Expliquez-vous le plus souvent les structures grammaticales, ou laissez-vous les élèves les découvrir ?)

5) **Comment travaillez-vous avec le vocabulaire ?** (Quelles sortes d'exercices utilisez-vous pour l'apprentissage de mots ? Faites-vous des comparaisons entre français et suédois à propos des structures syntaxiques, contextuelles et des expressions p.ex. ?)

6) **Comment travaillez-vous avec la traduction ?** (Si vous utilisez des exercices contrastifs, en faites-vous comme des traductions mot par mot des phrases isolées, ou est-ce que le sens global est traduit ? La traduction exacte, est-elle importante ? Pour quoi utilisez-vous les traductions ?)

7) **Question à propos des matériaux utilisés – quelle est la place dans l'enseignement des manuels (« läroböcker »), des matériaux complémentaires (différentes sortes de cahiers), et des documents authentiques (écrits, visuels, sonores, électronique comme p.ex. multimédia) respectivement ?**

8) **Quelle est l'importance des « concepts » différents dans l'enseignement ? Indiquez ce qui vous donne *la plus haute valeur* pour l'apprentissage et l'enseignement du Français langue étrangère.**

- Expression… Orale [ ]
  Écrite [ ]
  Égal [ ]
- Compréhension… Orale [ ]
  Écrit [ ]
  Égal [ ]
- La compétence d'expression [ ]
  La compétence de compréhension [ ]
  Égal [ ]
- La forme de la langue (structures grammaticales p.ex.) [ ]
  Les compétences communicatives (expression et compréhension orale et écrite) [ ]
- Exercices… Collaboratifs [ ]
  Individuels [ ]
  Cours du professeur [ ]
  Égal [ ]
- Exercices… (indiquez l'importance en les nombrant 1-4, où la plus importante est 1)
  Imitatives et répétitives [ ]
  Audiovisuels [ ]
  Contrastifs (traduction) [ ]
  Communicatifs [ ]

9) **Commentaires éventuels, par exemple sur l'enquête :**

_____

_____

_____

_____

Merci pour votre collaboration !

Tableaux des réponses de l'enquête

1) Indiquez avec quelle fréquence vous utilisez les méthodes d'enseignement suivantes…

	[Souvent]	[Assez souvent]	[Rarement]	[Jamais]
Exercices généraux				
Exercices *contrastifs* (traduction) :				
- Du français au suédois	[14]	[5]	[3]	[1]
- Du suédois au français	[6]	[13]	[4]	[0]
Cours grammaticaux du professeur (c'est-à-dire « grammatikföreläsningar »)	[5]	[14]	[3]	[1]
Lecture des textes littéraires	[5]	[8]	[8]	[2]
Exercices de la *prononciation*	[7]	[9]	[5]	[0]
Exercices de l'*intonation*	[5]	[6]	[10]	[2]
Exercices de l'*articulation*	[6]	[6]	[7]	[4]
Exercices *d'imitation et répétition* (Les élèves imite et répète les discours du professeur ou des discours audio/-visuels)	[12]	[8]	[3]	[0]
Exercices de *mémorisation* des discours audiovisuels (Les élèves vont mémoriser correctement chaque unité sonore)	[2]	[2]	[9]	[10]
Exercices qui favorisent l'*autonomisation* (le fait que les élèves apprennent à apprendre tous seuls)	[4]	[10]	[7]	[2]
Exercices qui favorisent la *communication*	[13]	[6]	[1]	[0]
Exercices *situationnels/contextuels* (la situation est variée pour faire comprendre que des pareils dialogues changent selon le contexte)	[7]	[7]	[9]	[0]
Exercices qui favorisent l'*interaction*	[14]	[6]	[3]	[0]
Exercices de *résolution de problèmes*	[7]	[6]	[8]	[2]
De grands *projets* qui mettent longtemps	[1]	[4]	[12]	[6]
Exercices variés concentrés autour d'un *thème spécifique*	[7]	[12]	[4]	[0]
Exercices *collaboratifs*	[17]	[5]	[1]	[0]

Exercices spécifiques

Questionnaires pour entraîner la compréhension (réponses ouvertes, choix multiples, questions fermées/orientées/guidées p.ex.) **[12]** **[8]** **[2]** **[0]**

Exercices de *réparation de texte* (certaines parties – ou mots – d'un texte sont rajoutées, et les élèves vont le réparer en remplissant des « trous ») **[2]** **[7]** **[10]** **[3]**

Puzzles (les élèves vont remettre en ordre des éléments d'une phrase ou des phrases de tout un texte pour en reconstruire) **[1]** **[4]** **[14]** **[4]**

Exercices de *mise en relation* (les élèves vont mettre en correspondance des paires qui ont été séparées en deux listes) **[5]** **[7]** **[7]** **[4]**

Activités *d'analyse et de synthèse* (p.ex. résumé, compte rendu, synthèse de documents, explication/commentaire de texte) **[7]** **[8]** **[5]** **[3]**

Entraîner *différents types d'écoute* (il y a différentes manières d'écouter, p.ex. écoute de veille/globale/sélective/détaillée) **[12]** **[6]** **[3]** **[2]**

Entraîner *différentes stratégies de lecture* (il y a des différentes manières de lire, p.ex. lecture globale/écrémage/balayage/critique/studieuse) **[3]** **[8]** **[8]** **[4]**

Travail des *textes avec des typologies différentes* (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs, explicatifs et informatifs p.ex.) **[4]** **[10]** **[6]** **[3]**

L'exercice *'Advanced organizer'* (collection des connaissances des élèves avant un sujet abordé, p.ex. les laissés associer autour du sujet) **[5]** **[4]** **[8]** **[5]**

Dictées (« diktamenövningar » : le professeur lit un texte et l'élève va essayer d'écrire le texte le plus similaire possible) **[3]** **[3]** **[13]** **[4]**

Dictogloss (variante de dictée, mais plusieurs élèves collaborent en essayant d'écrire le texte qui est lu par le professeur) **[0]** **[2]** **[4]** **[17]**

Lecture d'un roman :

- Tout un livre **[3]** **[6]** **[4]** **[10]**
- Seulement des extraits **[3]** **[9]** **[8]** **[3]**
- Avec des questions à répondre **[8]** **[8]** **[4]** **[3]**
- Avec 'plaisir de lire' comme but principal **[2]** **[3]** **[7]** **[11]**
- Avec « Reading journals » (les élèves y écrire ses réflexions autour le livre, et choisissent des mots et citations à apprendre) **[2]** **[2]** **[7]** **[11]**

Écriture avec certains objectifs **[8]** **[14]** **[0]** **[0]**

Activités de réécriture :

- Modifications de texte (par contraction ou expansion) **[0] [12] [7] [4]**
- Réparation du texte (simplifier ou complexifier des textes « inadaptés ») **[1] [4] [9] [9]**
- Réorganisation globale d'un texte **[1] [4] [5] [13]**

Écriture (production écrite) libre **[4] [9] [8] [1]**

Écriture de processus (Les élèves s'entrainent au processus de l'écriture d'un texte : préécriture – écriture – réécriture)

- Avec des commentaires du professeur comme aide **[9] [2] [9] [3]**
- Avec des conversations de groupe comme aide – d'autres élèves lisent et commentent le texte **[1] [5] [11] [6]**

Essais **[1] [8] [6] [6]**

Filmer des dialogues des élèves et mettent leur faire faire une analyse **[0] [4] [7] [12]**

Exercices de stratégies d'expression orale (p.ex. paraphrases, synonymes, explications, transfert etc.) **[6] [8] [6] [2]**

Activités ludiques :

- Jeux linguistiques **[7] [9] [4] [3]**
- Jeux de créativité (p.ex. poésies devinettes, charades, anagrammes, lipogrammes etc.) **[5] [3] [11] [3]**
- Jeux culturels (font référence à la culture) **[3] [5] [8] [7]**
- Jeux dérivés du théâtre **[1] [3] [10] [9]**

Présentations orales **[8] [11] [4] [0]**

2) Si vous utilisez souvent quelques autres méthodes d'enseignement que vous voulez partager, décrivez-les.

J'utilise des chansons que j'ai écrites moi-même, en utilisant une mélodie connue, pour apprendre les verbes, les prépositions ; Débat autour d'un thème/d'un film ou d'un texte déclencheur ; Je travaille beaucoup sur le vocabulaire, avec des listes de vocabulaire thématiques collectives. Production des phrases pour utiliser le vocabulaire et des jeux pour réviser ; J'utilise beaucoup de nouvelles en français, des courts métrages et des exercices de grammaire sur l'ordinateur ; Beaucoup d'exercices sur l'ordinateur.

Réponses sur les questions 3-7

3) Le français, est-elle la langue utilisée exclusivement dans l'enseignement, ou donnez-vous des consignes et des explications (par exemple) en suédois ?	
Dépend de l'âge des élèves : Débutants- suédois, les plus agées- plutôt le français	5
Exclusivement français	1
Surtout français	15
-mais traduis parfois en suédois directement après	(2)
-mais la grammaire est expliquée en suédois	(6)
-mais des consignes et des explications sont (parfois) expliquées en suédois.	(5)
-mais parfois l'anglais (Bac International) ou le suédois pour expliquer un mot ou clarifier qqch	(1)
Utilise souvent le suédois (trois d'entre eux enseignent les débutants)	6
4) Comment travaillez-vous avec la grammaire ? (est-elle maniée comme un concept traité séparément avec des cours et des exercices exclusivement grammaticaux, ou est-elle plutôt encadrée dans les exercices communicationnels ? Expliquez-vous le plus souvent les structures grammaticales, ou laissez-vous les élèves les découvrir ?)	
Toutes les deux manières (dernière question)	7
Expliquer les structures aux élèves -à partir des exemples trouvés dans les textes avec lesquels on travaille, et fais des exercices pour que les élèves puissent apprendre. -en contexte quand les élèves ont écrit surtout. - mais interactif, mes élèves m'aide et participent aussi -explique au début de la leçon et ensuite les élèves font des exercices verbaux et écrites liées au problème grammatical.	9
Laisser les élèves découvrir les structures grammaticales - en les guidant sur la bonne voie, bien entendu. - parfois demande aux élèves à deviner/expliquer la structure, mais ça dépend du niveau du problème. -Parfois les élèves doivent découvrir les structures à partir des exemples.	4
Un concept traité plutôt séparément -après les élèves ont découvert les structures -mais introduite dans le contexte du texte -surtout au début mais elle devient de plus en plus encadrée dans les exercices communicationnels.	4
La grammaire est encadrée dans un contexte/dans les exercices -et parfois devinée dans des groupes -les élèves apprennent et exercent la grammaire de manière continue, en lisant, parlant, répondant aux questions et en écrivant toutes sortes de textes.	11
Varier beaucoup les méthodes - Travaille avec la grammaire de plusieurs façons, aussi bien séparément qu'avec d'autres compétences, comme lorsque nous lisons des textes ou les élèves écrivent des dialogues et d'autres textes. Lorsque les élèves parlent librement, des notes est faites et du feed-back est donné mais la critique grammaticale est évitée, puisque ce n'est pas celle-ci qui est focalisée à ce moment	3
La grammaire est enseignée en relation avec une épreuve entrée, puis travail sur les fautes communes (oral de la même façon).	1
5) Comment travaillez-vous avec le vocabulaire ? (Quelles sortes d'exercices utilisez-vous pour l'apprentissage de mots ? Faites-vous des comparaisons entre français et suédois à propos des structures syntaxiques, contextuelles et des expressions p.ex. ?)	
Compare le suédois et le français (et l'anglais) - afin de développer des stratégies d'apprentissage et de compréhension. -nous parlons des ressemblances et les différences, des mots français dans le suédois etc. - Adapté au niveau des élèves je compare et explique les différences	15(10)
Liste de mots/exercices dans le manuel/ « glosor » - Je donne des « glosor », mais je n'aime pas vraiment cette façon d'apprendre des mots	3
Les mots sont traités dans un contexte - essaie toujours les expliquer en française. - qui est intéressant pour les élèves.	6

Trouve les mots dans un texte, des phrases, des propositions etc. - Les élèves ont les mots suédois et vont trouver les mots français dans un texte	8
Les mots sont liés à un film/vidéo où une émission de télé	3
Les jeux du vocabulaire - des compétitions de dictionnaire, compétition au tableau/ smartboard , de « pictionnary » jeu de mémoire, de gestes, bingo, korsord, flashcards, jeux pour réviser	8
Mots autour d'un thème/domaine bien défini	4
Exercices/jeux du vocabulaire sur l'ordinateur/iPad/Internet - glosboken, glosmästaren, présentations visuelles, un app qui s'appelle « Duolingo » qui est bien pour apprendre des mots, glosor.eu, mets des "glosor"/mots et phrases dans les programmes de l'ordinateur pour que les laissent entraîner là	6
D'autres exercices mentionnés : mots par rapport aux images, apprendre un petit texte par cœur, laisser les élèves choisir leurs mots eux-mêmes, nous passons environ quinze minutes à se lancer une balle et à répondre à des questions de vocabulaire (une fois par semaine), vocabulaire important après une série d'exposés, on travaille ensemble avec les mots, dictée, synonymes et anonymes, des dialogues répétitives de type « Où est le/la... ? « / « Donne-moi le/la..... !), production des phrases pour utiliser le vocabulaire, introduit des mots en parlant d'une actualité, par exemple.	

6) Comment travaillez-vous avec la traduction ? (Si vous utilisez des exercices contrastifs, en faites-vous comme des traductions mot par mot des phrases isolées, ou est-ce que le sens global est traduit ? La traduction exacte, est-elle importante ? Pour quoi utilisez-vous les traductions ?)

Traduction mot par mot dans les phrases isolées -Des phrases isolées du niveau élémentaire et des textes aux niveaux avancés -Quand il s'agit de textes plus faciles, et plus courts, je demande parfois la traduction mot à mot- la plupart du temps en collaboration. Cela me semble important justement pour analyser et comprendre les différentes structures grammaticales - Parfois mais rarement mot par mot pour pouvoir acquérir la structure et apprendre à l'utiliser dans la reproduction, et communication	4
Le sens global/le contexte est plus important - Nous lisons des textes et par exemple répondons à des questions sur le sens global. Souvent, j'isole les mots-clés (« betydelsebärande ord ») en leur demandant de les traduire où d'en deviner le sens dans le contexte. De cette façon, j'espère qu'ils apprennent à comprendre de manière globale. - La traduction est importante comme partie de l'apprentissage de temps en temps pour montrer aux élèves comment s'exprimer correctement dans un contexte.	7
Fait tous les deux (première question) -j'essaie de varier mon enseignement au maximum -La méthode dépend de la situation, parfois on utilise mot par mot et parfois des phrases. C'est pour découvrir les similarités et les différences entre les le suédois, le français et l'anglais -Oralement pour avoir un sens global et par écrit pour la traduction exacte. De cette façon ils voient la différence dans l'ordre des mots	5
La traduction exacte -important pour la confirmation pour les élèves, pour l'orthographie, prononciation et le vocabulaire. - La traduction exacte n'existe presque jamais, mais une traduction proche est importante pour apprendre à mieux maîtriser une langue étrangère aux tous niveaux. - On travaille avec des traductions exactes aux niveaux supérieurs pour que les élèves fassent des comparaisons eux-mêmes. -parfois la traduction est très détaillée pour faire les élèves comprendre la structure de la langue -importante parce que c'est un moment d'apprentissage des mots et de grammaire.	7
Jamais/très rarement la traduction -travaille plutôt avec la production libre comme la traduction très « construite » et pas une situation réelle.	3
La traduction est faite ensemble en classe	2
D'autres commentaires : La traduction est importante parce qu'elle entraîne la compréhension écrite et puis les élèves peuvent continuer à travailler avec les textes de façons différentes ; Ils traduisent des phrases de suédois en français pour savoir comment construire des phrases français.	

7) **Question à propos des matériaux utilisés – quelle est la place dans l'enseignement des manuels (« läroböcker »), des matériaux complémentaires (différentes sortes de cahiers), et des documents authentiques (écrits, visuels, sonores, électronique comme p.ex. multimédia) respectivement ?**	
<u>Des manuels sont des bases, numéro 1</u> -Pour les débutants, 6èmes et 7èmes, mais pour les 8èmes et 9èmes années, le manuel est utilisé, mais de grandes libertés sont prises. Les plus grands projets prennent beaucoup plus de place, ainsi que les documents authentiques. - rassure qui donne aux élèves les données lexicales et grammaticales - utilise un manuel nouveau, Chez nous, avec un livre d'exercice dans l'ordinateur – c'est génial ! - comme p.ex Mais OUI 3, 4,5	16
<u>Les documents authentiques prennent la place la plus importante</u> - Nous n'utilisons pas beaucoup de « läroböcker » à notre école. Nous avons des iPads pour les élèves et les profs utilisent aussi des iPads et des ordinateurs. J'ai Chouette B, Formidable 2 et Formidable 3 mais je ne les utilise pas très souvent. Je veux bien que les élèves « vivent » la langue. Nous travaillons beaucoup avec la langue dans des contextes différents. - travaille avec des thèmes et choisir des documents authentiques et des activités autour de ce thème	4
<u>Les documents authentiques sont utilisés dans l'enseignement (mais pas comme Numéro 1)</u> - Internet est une source d'inspiration, ou on peut travailler, écouter, voir des films etc. - des films, des actualités, des programmes radio sur Internet. - des petits films, avons lu des livres d'enfants, écouté de la musique française. - glosor.eu, duolingo, bbc, youtube, beta.sli.se, tf1, tv5, jde etc. - nouvelles en français, des courts métrages et des exercices de grammaire sur l'ordinateur. - beaucoup de films, Google est toujours présent, le CD des profs et aussi le CD des élèves. - des textes sur des sujets actuels, p.ex. des évènements politiques en France, où le noël	18
<u>Matériaux complémentaires</u>	6
<u>Utilise tous en essayant de varier le plus possible.</u>	3
<u>Invente des exercices qui lient au thème étudié</u>. Les textes littéraires étaient aussi mentionnés	1

8) Quelle est l'importance des « concepts » différents dans l'enseignement ? Indiquez ce qui vous donne *la plus haute valeur* pour l'apprentissage et l'enseignement du Français langue étrangère.

- Expression… Orale **[9]**
  Écrite **[0]**
  Égal **[13]**

- Compréhension… Orale **[4]**
  Écrit **[2]**
  Égal **[16]**

- La compétence d'expression **[2]**
  La compétence de compréhension **[4]**
  Égal **[16]**

- La forme de la langue **[0]**
  Les compétences communicatives **[17]**

- Exercices… Collaboratifs **[12]**
  Individuels **[4]**
  Cours du professeur **[0]**
  Égal **[9]**

- Exercices… (indiquez l'importance en les nombrant 1-4, où la plus importante est 1)

Exercices ↓ *Importance* →	**1**	**2**	**3**	**4**
Communicatifs	18	1	3	0
Audiovisuels	1	10	7	4
Imitatives et répétitives	1	8	4	9
Contrastifs (traduction)	2	4	8	8

Description : L'importance des exercices différents nombrés 1-4 où 1 est le plus important. Sous chaque nombre indiquant l'importance (1-4), le nombre des personnes qui ont écrit ce nombre est indiqué.